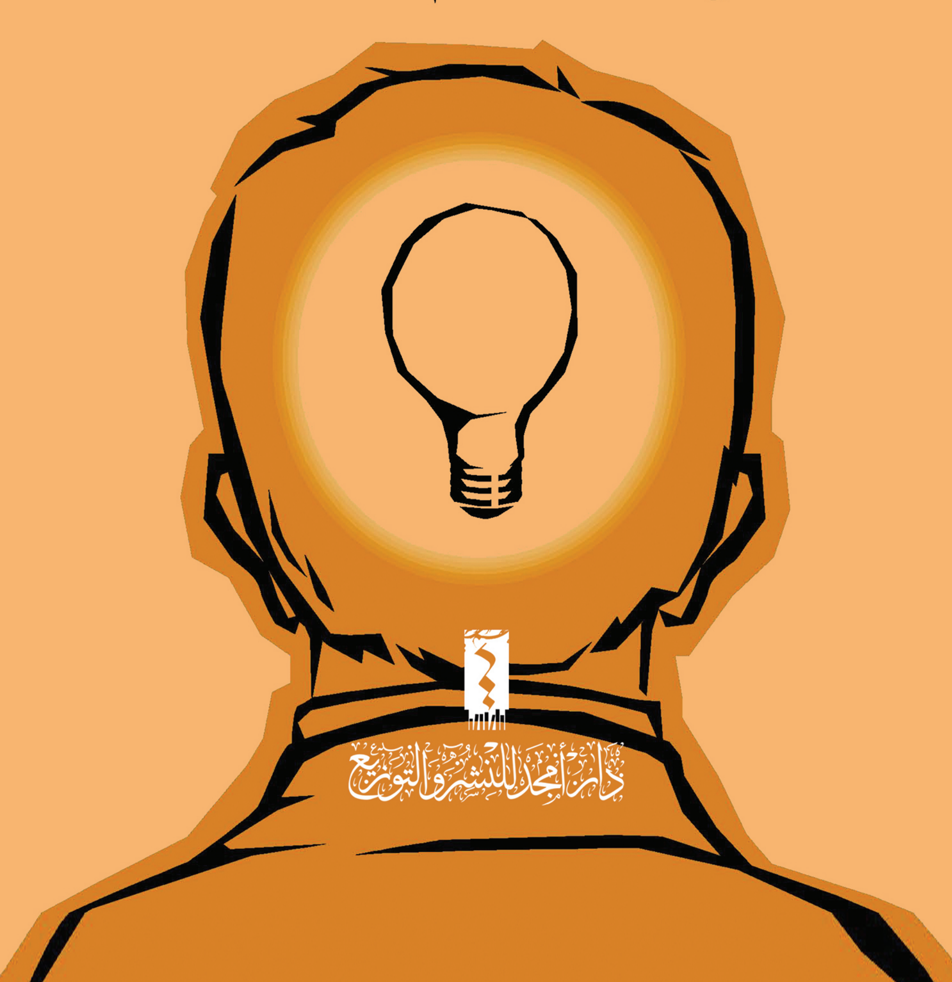
مهارات التفكير
بين النظرية والتطبيق

التفكير التاريخي انموذجاً

أ.د. سلمى مجيد حميد   م.محمد عدنان محمد



بسم الـلـه الرحمن الرحيم

مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق

(التفكير التاريخي انموذجاً)

مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق

(التفكير التاريخي انموذجاً)

أ.د. سلمى مجيد حميد		م. محمد عدنان محمد

الطبعة الأولى

2019م



دار امجد للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(/2018)

حميد ، سلمى مجيد

مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق (التفكير التاريخي انموذجاً)/ سلمى مجيد حميد/ محمد عدنان محمد.- عمان، دار أمجد للنشر والتوزيع،2018.

( ) ص

ر.إ: **/2018**

الواصفات:/

ردمك : ISBN:978-9957-99



بسم اللـه الرحمن الرحيم

(وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً)

صدق اللـه العظيم

سورة الإسراء (من الآية 85)

المقدمة

يورد المؤلفان هنا بعض من دواعي تأليف هذا الكتاب وعلى النحو الاتي:

1. مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في التدريب والتي تدعو إلى الاهتمام بموضوع التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين.
2. على الرغم من أهمية مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير التاريخي بصورة خاصة فأن كثيراً من المعلمين وبالأخص معلمي التاريخ ينصب جل اهتمامهم خلال التدريس على تحقيق الأهداف المتصلة بمستويات دنيا من المعرفة تتلخص بمستوى المعرفة (حفظ المعلومات وتذكرها)، وقل ما يهتمون بتحقيق الأهداف المتصلة بمستويات عليا من المعرفة كالفهم والتطبيق التاريخيين، أما المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم فلا يكاد يهتم بها أحد.
3. أساليب التقويم السائدة لدى المعلمين فهي أيضاً لا تزال بعيدة في أهدافها عن مهارات التفكير التاريخي (إدراك الزمن، التفكير المكاني، الفهم التاريخي، التحليل التاريخي، البحث التاريخي، الترتيب الزمني للأحداث التاريخية، إصدار الأحكام، اتخاذ القرارات).
4. استعمال معظم معلمي التاريخ طرائق وأساليب تقليدية عند تدريسهم لهذه المادة فهم يؤكدون للمتعلمين وبشكل غير مباشر صدق ما يتصورونه عنها من أنها مادة صعبة وجافة بعيدة عن مدارك المتعلمين.
5. افتقار معلمي التاريخ للكفايات اللازمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين، فمحور اهتمامهم ينصب على تلقين المتعلمين الحوادث والأسماء والتواريخ والأرقام وما إلى ذلك.

6. توجه التربية المدرسية في الوقت الحاضر إلى سيادة النمط السردي والتلقيني والالتزام بإطار الدرس الضيق والابتعاد عن تنمية مهارات التفكير وعدم الاهتمام بالتعليم خارج نطاق المقررات الدراسية.

7. وجود قصور في أهداف مادة التاريخ لكونها لم تهتم بشكل واضح بمهارات التفكير التاريخي ولم تعده هدف أساسي من أهداف المنهج.

8. ضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين.

9. ضعف اهتمام واضعي مناهج التاريخ للمراحل الدراسية كافة بتضمين هذه المناهج مهارات التفكير التاريخي والاقتصار على حشد المعلومات التاريخية بصورة عامة.

قائمة المحتويات

الفصل الأول

الفصل الثاني

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الأول

اولاً: معنى التاريخ

ثانياً: تعريف التاريخ

ثالثاً: آراء الفلاسفة العرب والمستشرقين في علم التاريخ

رابعاً: صعوبات دراسة مادة التاريخ

خامساً: اقتراحات لتطوير تدريس مادة التاريخ

اولاً: معنى التاريخ

(التاريخ) من الكلمات التي تشيع عند العامة والخاصة على حد سواء، ولعل كثيرًا منا يفهمها فهمًا يختلف عن الآخرين، ذلك المعنى المفهوم من هذه الكلمة يختلف باختلاف ثقافات الناس، فالمفهوم من هذه الكلمة عند العرب قد يختلف عن مفهومها عند الأعاجم، والمفهوم منها عند المعاصرين قد يختلف عن مفهومها عند القدماء، والتاريخ بأي معنى من معانيه مرتبط بالزمن، فالمقصود من التاريخ في جميع معانيه بيانُ شيء متعلق بالماضي، وكلمة الماضي هنا معناها كل ما سبق اللحظة الحالية فإذا كنت تتكلم عن راوٍ من رواة الحديث، من حيث ذكر أخباره أو رواياته أو شيوخه أو تلاميذه، فهذا ينتمي للتاريخ، وهذا هو المعنى الخاص عند كثير من المحدثين، ولذلك يعبرون عن الكلام في الرواة بـ(التاريخ)؛ كالتاريخ الكبير للبخاري، وكتب تواريخ البلدان المعروفة وقد يكون الكلام عن أمة من الأمم، فيكون معنى التاريخ هنا أعم من المعنى السابق، مثلما تجد التأريخ للرومان والهند والبربر، وكذلك التاريخ لدول الإسلام المعروفة. وقد يكون الكلام عن حقبة من الحقب وزمن معين، فيكون معنى التاريخ هنا أعمَّ من المعنى السابق من وجه وأخصَّ من وجه آخر، فهو أخص من حيث إنه يحدد زمنًا معينًا، وأعم من حيث إنه لا يخص أمة دون أمة، وهذا تجده فيما يذكرون من كتب تاريخ القرون الوسطى، أو تاريخ العصور القديمة، أو نحو ذلك والنوعان السابقان يحتملان نوعين من التأريخ، وهما التأريخ العام والتأريخ الخاص. فالتأريخ الخاص بذكر أخبار خاصة عن هذه الدول أو هذه الحقب، كذكر من تولى الإمارة أو الخلافة أو الملك، وذكر من جيّش الجيوش، وأخبار الحرب والسلم وغير ذلك من الأخبار الخاصة المنقولة نقلا ليس للرأي ولا للفكر فيه مدخل، فيما يستقري المؤرخُ وفقا للتأريخ العام أخبارَ هذه الدول أو العصور ويستخرج منها المعاني العامة والقواعد الكلية التي تعطي للقارئ صورةً إجمالية عن هذه العصور،

العامة بناء على الاستقراء ويتبع هذا النوعَ نوعٌ آخر أعم منه، وهو استقراء السنن الربانية والنواميس الكونية.

ثانياً: تعريف التاريخ

التأريخ بالهمز والتاريخ بدون همز، والتوريخ، تعريف الوقت. وهو لفظ عربي أصيل، وقيل بل دخيل مأخوذ من أصل سرياني معناه (الشهر): وكانوا قبل الإسلام يؤقتون بالنجوم والأهلة يكبسون الشهور إلحاقاً للسنة القمرية بالسنة الشمسية؛ وكانوا يؤرخون من الحوادث العظام والوقائع المشهورة كعام الفيل وبناء الكعبة ونحوهما. فلما كانت خلافة ثاني الخلفاء عمر بن الخطاب (رض) أمر الناس فأرخوا من عام الهجرة، ومضى الأمر على ذلك حتى يومنا هذا،

وتاريخ الشيء وقته وغايته، والتاريخ أيضاً علم يبحث في الوقائع والحوادث الماضية..

ومن هنا فان التاريخ لغةً يعني تعين الوقت.

هذا في اللغة؛ أما في الاصطلاح فالتاريخ عندهم فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث توقيتها وموضوعه (الإنسان والزمان). وهو على هذا المعنى قديم عندهم، نما معرفة بسيطة ساذجة من معارف العرب قبل الإسلام، ثم اكتمل على مر الزمن حتى أصبح علماً من أجل علومهم وأعظمها شأنا، وبذا فالتاريخ يمثل جملة الأحوال والأحداث التي يمر بها كائن ما، وهو بذلك يصدق على الفرد أو المجتمع، كما يصدق على الظواهر الطبيعية والإنسانية.

كما يعرف التاريخ بأنه تسجيل ووصف وتحليل الأحداث التي جرت في الماضي، على أسس علمية محايدة، للوصول إلى حقائق وقواعد تساعد على فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

وقد قيل في الأثر:

لـــيس بإنســـان ولا عاقـــل	مـن لا يعـي التـاريخ في صـدره
ومـن درى أخبـار مـن قبلـه	أضـــاف أعـــماراً إلى عمـــره

ويعرف التاريخ أحيانا باسم "الخبر"، وصارت تطلق على عملية التدوين التاريخي، وعلى حفظ الأخبار، بشكل متسلسل، متصل الزمن والموضوع، للدلالة على هذا النوع الجديد من التطور في الخبر والعملية الإخبارية، منذ منتصف القرن الثاني الهجري.

واستعملت لفظة تاريخ في الاصطلاح على نحوين اثنين، فتارة تستعمل ويراد بها مضمون ومحتوى المادة التاريخية، وتارة أخرى تستعمل ويراد بها طريقة التعامل مع هذه المادة. وهذه الازدواجية في الاستعمال أدت إلى خلط في فهم معنى اللفظ، ويقول الدكتور قاسم عبده أن هناك تفريق شائع " بين كلمة التاريخ كتعبير دال على مسيرة الإنسان الحضارية على سطح كوكب الأرض منذ الأزل، وعبارة تدوين التاريخ كتعبير عن العملية الفكرية الإنشائية التي تحاول بإعادة تسجيل وبناء وتفسير الإنسان على كوكبه.

فتدوين أخبار القدماء مثلا دعت إليه رغبة العلماء في فهم إشارات إلى الأمم الغابرة وردت في الكتاب والسنة، والميل إلى الاطلاع على سياسات الملوك ومكايدهم؛ هذا فضلا عن حرص الموالي على التنويه بمجد بلادهم القديم.

وبتعاظم المادة التاريخية وتحرر مصادرها بالقياس إلى ما كانت عليه الحال من قبل لم ير كثير من أفاضل العلماء وثقات الفقهاء باساً بالتوفر على دراسة التاريخ والتأليف فيه وعدم الانصراف عنه؛ ومن ثم أخذ التاريخ مظهره الرائع كعلم من أجَلْ علوم المسلمين وأعظمها شأنا وأكثرها عذوبة وألذها مذاقا، وأخذ المؤرخون مكانتهم بين علماء الدولة الإسلامية كرجال لهم خطرهم في الحياة العامة سياسية كانت أو

عقلية أو أدبية. وتضاءل مدلول لفظ الإخباري حتى أصبح كما فسره فيما بعد السمعاني المتوفى عام 562 بقوله: (ويقال لمن يروي الحكايات والقصص والنوادر الأخبار).

وتاسيساً على ما تقدم فقد أصبح القارئ للتاريخ يرى أنه فيما بين الرواية الشفوية القديمة وفلسفة التاريخ لابن خلدون وتاريخ التاريخ للسخاوي، قد نما التاريخ عند العرب وتفرع وأزهر وأثمر، فلما نضب معينه بانحلال الحياة الإسلامية العامة المستقرة جرى عليه ما يجري على الأحياء عند انقطاع مادة حياتها من حكم البلى والفناء.

ولله در السخاوي الذي وصف التاريخ قائلا «التاريخ فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث التعيين والتوقيت، و موضوعه الإنسان و الزمان»

بينما يقول محيي الدين محمد بن سليمان الكافيجي (788-879هـ-)"وأما علم التاريخ فهو علم يبحث فيه عن الزمان وأحواله، وعن أحوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته" بمعنى "تعيين الوقت لينسب إليه زمان مطلقا، سواء كان قد مضى أو كان حاضرا أو سيأتي..". فيما يذهب سيد قطب إلى أن التاريخ في المكان والزمان..

ثم يعطي الكافيجي بعدا حضاريا للتاريخ ضمن استطراده لتعريف التاريخ، فيقول: "وقيل: التاريخ تعريف الوقت" بإسناده إلى أول حدوث أمر شائع، كظهور ملة، أو وقوع حادثة هائلة، من طوفان أو زلزلة عظيمة". وإذا كان في تعريف الكافيجي شيء من البعد الاجتماعي (كظهور ملة)، فإن في تعريف السخاوي المذكور آنفا للتاريخ مسحة ثقافية واجتماعية واضحة، فهو يقول: "وفي الاصطلاح التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال، من مولد الرواة والأئمة ووفاة وصحة، وعقل وبدن، ورحلة وحج، وحفظ

وضبط، وتوثيق وتجريح، وما أشبه هـذا مـما مرجعـه الفحـص عـن أحـوالهم في ابتـدائهم وحالهم واستقبالهم).

وحقيقة التاريخ كما قال (ابن خلدون): « أنه خـبر عـن الاجـتماع الإنسـاني الـذي هـو عمران العالم، ومـا يعـرض لطبيعـة ذلـك العمـران مـن الأحـوال، مثـل التـوحش والتـآنس، والعصبيات، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، ومـا ينشـأ عـن ذلـك مـن الملـك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بـأعمالهم ومسـاعيهم مـن الكسـب والمعـاش والعلـوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال».

وحتى شعراء الغرب كان للتاريخ نصيب في اهتماماتهم فها هو الشاعر الفرنسي Paul Valéry يصف التاريخ قائلا «إننا لانزال مـن التـاريخ في حالـة الاعتبـار النظـري، والمراقبـة المضطربة... التاريخ يبرر ما نريد، إنه لا يعلم شيئا بدقة وحزم لأنه يشـمل عـلى كـل شيء، ويقدم المثل على كل شيء... التاريخ أخطر محصول أنتجته كيمياء الفكر...»

ذلك مجمل حال التاريخ عند العرب نشوءاً واكتمالا وهرماً وفناء؛ على أنه مهما قيل في نقص طريقتهم من الناحية العلميـة فحسـبهم أنهـم خلفـوا للمـؤرخ الحـديث ثـروة تاريخية طائلة يستطيع أن يتدارك في صياغتها ما فاتهم. وإن العالم الحديث يسجل لهـم أنهم أول من حاول ضبط الحوادث بالأسناد والتوقيت الكامل. وإنهم مدوا حدود البحث التاريخي ونوعوا التـأليف فيـه وأكـثروه إلى درجـة لم يلحـق بهـم فيهـا مـن تقـدمهم أو عاصرهم من مؤرخي الأمم الأخرى، وأنهم أول مـن كتـب في فلسـفة التـاريخ والاجـتماع وتأريخ التاريخ، ولكننا نلحظ أن بعض المؤرخين يقتصر عـلى ذكـر الأخبـار والوقـائع مـن دون أن يذكر أسبابها، وبعضهم الآخر يأبى الاقتصـار عـلى التعريـف بـالحوادث الماضـية، فيمحّص الأخبار، ويعلل الوقائع، ويستبدل بالتسلسـل الزمـاني ترتيبـاً سـببياً يرجـع فيـه الحوادث إلى أسبابها، والوقـائع إلى أحوالهـا. فـإذا جعـل المـؤرخ همـه تمحـيص الأخبـار،

ونقد الوثائق والآثار، كان تاريخه انتقادياً، وإذا استخرج من ذكر الأحوال الماضية عبرة تتم بها فائدة الاقتداء لمن يروم ذلك في تربية النشئ كان تاريخه أخلاقياً، وإذا عني بأخبار الدول وعلاقتها بعضها ببعض للإفادة منها في تدبير الدولة كان تاريخه سياسياً، وإذا تجاوز ذلك كله إلى تعليل الوقائع، لمعرفة كيفية حدوثها، وأسباب نشوئها، كان تاريخه فلسفياً.

وينظر البعض إلى التاريخ على انه دراسة الماضي بالتركيز على الأنشطة الإنسانية وبالمضي حتى الوقت الحاضر، وكل ما يمكن تذكره من الماضي أو تم الحفاظ عليه بصورة ما يعد سجلا تاريخيا. ويدرس بعض المؤرخين التاريخ العالمي الذي يشمل كل ما جرى تسجيله من الماضي الإنساني والذي يمكن استنباطه من الآثار، فيما يركز البعض على طرائق بعينها مثل علم التأريخ والدراسات الديموغرافية (السكانية) ودراسة كتابة التاريخ ودراسة الأنساب ودراسة الكتابات القديمة ودراسات التاريخ الاقتصادي أو دراسة تاريخ مناطق بعينها.

يستدل مما سبق أن كلمة التاريخ مرت بتطورات عديدة في الثقافة العربية، فقد بدأت بمعنى التقويم والتوقيت في صدر الإسلام، واحتفظت بهذا المعنى لفترة، ثم صارت بمعنى آخر وهو تسجيل الأحداث على أساس الزمن، لتحل كلمة "التاريخ" تدريجيا محل ما كان إذ صبوا على العمل جهد طاقتهم بأول واجب المؤرخ وآخره، وهو الصدق في القول والنزاهة في الحكم.

وصفوة القول فان التاريخ هو القيام بدراسة تعتمد على حقائق الماضي وتتبع سوابق الأحداث من خلال إتباع المنهج التاريخي الذي يعرف على انه دراسة ظروف السياقات التاريخية وتفسيرها فمنهج البحث التاريخي هو مجموعة الطرائق و التقنيات التي يتبعها الباحث و المؤرخ للوصول إلى الحقيقة التاريخية، و إعادة بناء الماضي بكل وقائعه و زواياه، وكما كان عليه زمانه و مكانه، و تبعا لذلك فالمنهج التاريخي يحتاج إلى

ثقافة واعية و تتبع دقيق بحركة الزمن التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على النص التاريخي، لهذا وجب ارتباط المنهج بمستويات النقد في كل مراحله الممثلة في التفسير والتأويل والتنقيح والحكم نظرا لعنايته الجادة بالنص كرؤية واقعية ترتبط بالزمن والعصر.

وينبغي كذلك إعطاء الأهمية الأولية للسياق التاريخي لتأويل النصوص لأن هناك وثائق تعبر عن انحياز كامل للمرحلة التي كتبت فيها، لهذا فبعض الوثائق التاريخية لا تعبر عن حقيقة ما جرى من أحداث لهذا وجب التركيز على قراءة النص التاريخي ونقده لأن هناك كتابات لمؤرخين سيطرت عليهم الأيديولوجيات السياسية السائدة أثناء الفترة التي أنتج فيها.

ثم إن وجود هذه الحقائق والوثائق بين أيدي هذا المؤرخ أو ذاك لا يضمن الاتفاق بين المؤرخين على تأويلها نفس التأويل لأن لكل مؤرخ وجهة نظره ودوافعه، لهذا فالمؤرخ هو من يتخذ القرار المسبق في عملية ترتيب النصوص والوثائق التي تخدم وجهة نظره، لهذا لا يمكن أن نضمن اتفاقا بين المؤرخين على حدث معين، فلكل تأويله وتحليله لهذا عند تحليل النصوص التاريخية لا بد من الوقوف على علاقة المؤرخ بالوثائق والحقائق التي يملكها بين يديه كمواد خام للدرس والتحليل، هل يعتمدها كحقيقة مسلم بها؟ أم يقارنها بمعطيات أخرى مثل التحدث عن الأيديولوجيات والمواقف السياسية السائدة في العصر التي كتبت فيه الوثائق؟ وكذلك مقارنتها بالموقف السياسي لكاتب الوثيقة وعلاقته بعصره.

ومن الأهمية بمكان أن نشير هنا إلى إن الحقائق والوثائق ليست في حد ذاتها تاريخا، وإنما هي شهادة تشهد على جزء من اللحظة التاريخية وقد تكون هذه الشهادة مزيفة، ولذا ينبغي مقارنتها بشهادات أخرى بهدف الوصول للحقيقة لان الحقائق التاريخية لمرحلة معينة تخضع دائما للتعديل، وكذلك لحذف بعض عناصرها بسبب

المصالح، أو بغية إخفاء ما لا يتلاءم مع الفاعلين في التـاريخ، لهـذا صـار لزامـا عـلى المـؤرخ وهو يدون كتاباته التاريخية أن يتعامل مع النصوص والوثائق بحياد، وان يبحث في علاقـة تلك النصوص بأصحابها لتوفير بعض الموضوعية ويتفاعل مع الوقائع التاريخيـة بموضـوعية في كتاباته التاريخية والابتعاد عن الذاتية التي تجعل من النص التـاريخي يخضـع للتأويـل ليتلاءم مع منهج المؤرخ في الكتابة. وأثناء تحليل النص التاريخي لابد أن يستحضر الباحـث في التاريخ.

ثالثاً: آراء الفلاسفة العرب والمستشرقين في علم التاريخ

سيقدم المؤلفان آراء نخبة من الفلاسفة العرب والمستشرقين يتضح مـن خلالهـا جلالـة علم التاريخ وضرورة الاشتغال فيه يمكن إيجازها بالآتي:

يقول الـذهبي ان علـم التـاريخ يسـاعدنا عـلى تعـرف آثـار الخلفـاء والقـراء والزهـاد والفقهـاء والمحـدثين والعلـماء والسـلاطين والـوزراء والنحـاة والشـعراء ومعرفـة طبقـاتهم واوقاتهم وشيوخهم وبعض اخبارهم، وما تم مـن الفتوحـات المشـهورة والملاحـم المـذكورة والعجائب المسطورة، من غير تطويل ولا استيعاب.

ويقول الإمام السيوطي في وصف علم التاريخ: اعلم أن التاريخ علـم يبحـث فيـه عـن معرفة أحـوال الطوائـف وبلـدانهم ورسـومهم وعـاداتهم وصـنائعهم وأنسـابهم ووفيـاتهم وموعظة: أحـوال الأشـخاص الماضـية مـن الأنبيـاء والأوليـاء والعلـماء والحكـماء والشـعراء والملوك والسلاطين وغيرهم والغرض منه: الوقوف عـلى الأحـوال الماضـية مـن حيـث متـى وكيف كانت وفائدته العبرة بتلك الأحوال والتنصح بها وحصول ملكة التجـارب بـالوقوف على تقلبات الزمن ليحترز العاقل عن مثـل أحـوال الهـالكين مـن الأمـم المـذكورة السـالفة ويستجلب خيار أفعالهم ويتجنب سوء أقوالهم ويزهد في الفاني ويجتهد في طلب الباقي.

ومن هنا فقد كان علم التاريخ علما شريفا فيه العظة والاعتبار وبه يقيس العامل نفسه على من مضى من أمثاله في هذه الدار. وقد قص الله تعالى أخبار الأمم السابقة في الكتاب فقال تعالى (لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب) يوسف (111) وجاء في أحاديث سيد المرسلين كثير من أخبار الأمم الماضية كحديثه عن بني إسرائيل وما غيره من التوراة والإنجيل وغير ذلك من أخبار العجم والعرب مما يفضى بتأمله إلى العجب.

ولم تزل الأمم الماضية من حين اوجد الله هذا النوع الإنساني تعتني بتدوينه سلفا عن سلفا وخلفا بعد خلف إلى أن نبذهُ أهل عصرنا وأغفلوه وتركوه وأهملوه وعدوه من شغل البطالين وأساطير الأولين.

وفن التاريخ علم يندرج فيه علوم كثيرة لولاه ما ثبتت أصولها ولا تشعبت فروعا منها: طبقات المفسرين والمحدثين وسير الصحابة والتابعين وطبقات المجتهدين وأخبار الأنبياء عليهم الصلاة والسلام والأخبار والمواعظ والعبر والامثال وغرائب الأقاليم وعجائب البلدان

وقد قال الشافعي: من علم التاريخ زاد عقله.

بينما قال سفيان الثوري: "لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ" ويقول ابن خلدون عن أهمية دراسة علم التاريخ:

"لا عزة لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يقم منهم أساطين تحمي وتحيي أثار رجال تاريخها، فتعمل وتنسج على منوالهم وهذا كله يتوقف على تعليم وطني بدايته الوطن ووسطه وغايته الوطن.

يموت العظماء وتبقى أعمالهم خالدة، يموت العظماء وتبقى أعمالهم قوة تحرك ورابطة تجمع ونور يهدي وعطر ينعش، كل ما يتركه العظماء من ميراث هو أعمال وأفكار نعتز بها ونعتبر منها ونقتدي بها.."

يذكر " العز الكناني " رأيه في أهمية علم التاريخ فيقول " لاشك في جلالة علـم التـاريخ وعظم موقعه من الدين وشـدة الحاجـة الشرعيـة إليـه لأن الأحكـام الانتقاديـة والمسـائل الفقهية مأخوذة من مكارم الهدى من الصلات والمبصر من العمى والجهالـة، والنقلـة هـم الواسطة بيننا وبينه فوجب البحث عنهم والفحص عن أحوالهم، وهذا مجمع عليه، والعلم المتكفل بذلك هو علم التاريخ ولهذا قيل أنه من فروض الكفاية.

ويرى " المقريزي " أن علم التاريخ من أجل العلوم قدراً وأشرفها عنـد العقـلاء مكانـة وخطراً لما يحويه من المواعظ والإنذار بالرحيل إلى الدار الآخرة عـن هـذه الـدار، والاطـلاع على مكارم الأخلاق ليقتدي بها، واستعلام مذام الفعال ليرغب عنها أولوا النهى ".

ويشير " السخاوي " إلى أهميـة علـم التـاريخ بقولـه " فعلـم التـاريخ فـن مـن فنـون الحديث النبوي، وزين تقر به العيون، حيث سلك فيه المنهج القـويم المسـتوى، بـل وقعـه مــن الــدين عظــيم، ونفعــه متــين في الشرع، بــل جعلــه مــن فــروض الكفايــات0 " ويضيف السخاوي قائلا: «إننـا لانـزال مـن التـاريخ في حالـة الاعتبـار النظـري، والمراقبـة المضطربة... التاريخ يبرر ما نريد، إنه لا يعلم شيئا بدقة وحزم لأنه يشمل على كل شيء، و يقدم المثل على كل شيء...

ولقد أوضح " ابن الأثير " أهمية دراسة علـم التـاريخ بقولـه " لقـد رأيـت جماعـة ممن يدعى المعرفة والدراية، ويظن بنفسه التبحر في العلـم والروايـة يحتقـر التـواريخ ويزدريها، ويعرض عنها ويلقيها ظنـاً منـه أن غايـة فائـدتها القصـص والأخبـار، ونهايـة معرفتها الأحاديث والأسمار، وهذه حال من اقتصر على القشر دون اللـب نظـره. ومـن رزقه الـلـه طبعاً سليماً وهداه صراطاً مستقيماً، علم أن فوائده كثيرة ومنافعه الدنيوية والأخروية حجه غزيرة..... ويذكر "ابن الأثير " أن مـن الفوائـد الدنيويـة لدراسـة علـم التاريخ " إن الإنسان لا يخفى أنه يحب البقاء ويؤثر أن يكون في زمرة الأحياء، فيا ليـت

شعري ! أي فرق بين ما رآه أمس أو سمعه وبين ما قرأه في الكتب المتضمنة أخبار الماضيين وحوادث المتقدمين؟ فإذا طالعها فكأنه عاصرهم، وإذا علمها فكأن حاضر هم، ويضيف "إبن الأثير " أن الملوك ومن إليهم الأمر والنهي إذا اطلعوا على تجارب الماضي وأحداثه أفادوا منها واستقبحوا الأشياء التي أساءت للبلاد والعباد واستحسنوا السيرة الحسنة للحكام والولاة العادلين فرغبوا فيها وخلصوا بها واستعانوا نفائس المدن وعظيم الممالك" كما يقول. " التاريخ معاد معنوي يعيد الأعصار وقد سلفت وينشر أهلها وقد ذهبت آثارهم وعفت. وبه يستفيد من عقول التجارب من كان غراً ويلقى من بعده من الأمم وهلمَّ جرا فهم لديه أحياء وقد تضمنتهم بطون القبور وعنه غيب وقد جعلتهم الأخبار في عداد الحضور. ولولا التاريخ لجهلت الأنساب ونسيت الأحساب ولم يعلم الإنسان أن أصله من تراب وكذلك لولاه لماتت الدول بموت زعمائها وعمي عن الأواخر أحوال قدمائها ولم يجد علماً بما تداولته الأرض من حوادث سمائها".

وأخيراً يختم " ابن الأثير " حديثه عن أهمية علم التاريخ وفوائده الأخروية بقوله " وأما الفوائد الأخروية فمنها أن العاقل اللبيب إذا تفكر فيها ورأى تقلب الدنيا بأهلها، وتتابع نكباتها على أعيان قاطنيها وأنها سلبت نفوسهم، وأعدمت أصاغرهم وأكابرهم فلم تبق على جليل ولا حقير ولم يسلم من نكدها غنى ولا فقير زهد عنها وأقبل على التزود للآخرة منها . ومنها التخلق بالصبر والتأني وهما من محاسن الأخلاق، فإن العاقل إذا رأى مصاب الدنيا لم يسلم منه بنى مكرم، ولا ملك معظم، بل ولا أحد من البشر، علم أنه يصيبه ما أصابهم، وينوبه ما نابهم "

ويشير المؤرخ المصري عبد الرحمن الجبرتي في تاريخه "عجائب الآثار في التراجم والأخبار" الى ما يأتي: " اعلم أن فن التاريخ من أجلّ الفنون قدراً واعمّها بين الأنام فائدة إذ به عرفت الشرائع والأحكام وما جرى للأمم في سالف الأزمان من غرائب الحوادث التي تستنير بها الأذهان. فلا جرم أن كانت مطالعة الكتب التاريخية منتجة

للتخلي عن الخصال المذمومة والخلال الرديّة والتحلي بالأخلاق الشريفة ومحاسن الفضائل والسير المنيفة ليطلع بها الإنسان في يسير من الزمان على وقائع آلاف من السنين كأنه قد عمر وشاهد هذا الحين فهو فن تشد إليه الرحال وتسمّوا إليه همم الملوك والاقيال منافعه عامة تشترك فيها الخاصة والعامة تندرج فيه علوم كثيرة لولاه ما ثبتت أصولها ولا تشعبت فروعها. "

وفي كتاب "أخبار الدول وآثار الأول" للقرماني ما يأتي: "علم التاريخ هو الأخبار عن الكائنات السابقة في العالم والحادثات سواء عهد حالها أو تقادم فهو السبيل إلى معرفة أخبار من مضى من الأمم وكيف حلّ بالمعاند السخط والغضب فآل أمره إلى التلف والعطب وكشف عورات الكاذبين وتمييز حال الصادقين ولولا التاريخ لماتت معرفة الدول بموت ملوكها وخفي عن الأواخر عرفان حال الأُول وسلوكها. "

قال البغدادي: "وينبغي للإنسان أن يقرأ التواريخ وان يطلع على السير وتجارب الأمم فيصير بذلك كأنه في عمره القصير قد أدرك الأمم الخالية وعاصرهم وعاشرهم وعرف خيرهم وشرهم. "

وقال بعض الملوك يوصي ولده: "يا بنيّ لا تغفل عن قراءة الكتب ولا سيما التواريخ القديمة فإنك تطلع بها بكل سهولة على ما كسبه غيرك بكل مشقة"

هذا ما عنّ لنا كتابته في هذا الموضوع ولعلّ القراء من أبناء شعوبنا يجدون فيما كتبناه دافعاً لدراسة تأريخ أجدادنا.

ويذكر " خليفة بن خياط " أهمية التاريخ بقوله " وبالتاريخ عرف الناس أمر حجهم وصومهم وانقضاء عدد نسائهم ومحل ديونهم ".

ويشير " الطبري " إلى أهمية علم التاريخ بقوله " قال جل جلاله وتقدست أسماؤه (وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ آيَتَيْنِ فَمَحَوْنَا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً لِتَبْتَغُواْ فَضْلاً مِّن رَّبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُواْ عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلاً {12/17}) صدق الله العظيم (سورة الإسراء الآية 12) ليصلوا بذلك إلى العلم بأوقات فروضهم التي فرضها عليهم في ساعات الليل والنهار والشهور والسنين من الصلوات والزكاة والحج والصيام وغير ذلك من فروضهم وحين حل ديونهم وحقوقهم " .

ولا زال تعريف " ابن خلدون " للتاريخ في فاتحة مقدمته يُعد من أدق ما قيل في هذا العلم عند العرب، وهو تعريف أعجب به وأشار إليه نفر من كبار المؤرخين في الغرب، حيث قال " ابن خلدون " بعد مدخل بلاغي " أما بعد فإن فن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم والأجيال، وتشد إليه الركائب والرحال، وتسمو إلى معرفته السوقة.. وتتنافس فيه الملوك.. ويتساوى في فهمه العلماء والجهال، إذ هو في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول، تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال، وتطرف بها الأندية إذا غصها الاحتفال وتؤدى إلينا شأن الخليقة كيف تقلبت بها الأحوال، واتسع للدول فيها النطاق والمحال، وعمروا الأرض حتى نادى بهم الارتحال، وحان لهم الزوال. وفى باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لهذا أصيل في الحكمة عريق ".

ويذكر " حسين مؤنس " إن التاريخ ليس لغواً، فهو لا يقتصر على أخبار الماضيين وأساطير الأولين، بل هو يدرس التجربة الإنسانية أو جوانب منها، ويسعى إلى فهم الإنسان وطبيعة الحياة على وجه الأرض، وإذا نحن اعتبرنا الحياة طريقاَ يقطعه الإنسان، فلا شك بأن معرفتنا بما قطعناه من الطريق يعيننا على قطع ما بقى منه وخلاصة هذا الكلام أن التاريخ ينفع في العظة والعبرة فنحن ندرس تواريخ الدول

والملوك لنتعلم، وندرس سير الأنبياء لنتأسى بهم، وندرس تجارب الأمم ونرى ما وقعت فيه من الأخطاء لننجو بأنفسنا عن المذلات ومواطن الضرر، وهذه أعظم فوائد التاريخ في نظر دارسيه.

ويوضح ما سبق ما قاله " ابن خلدون " في مقدمته " أعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب جم الفوائد شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضيين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياستهم، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا، فهو محتاج إلى مأخذ متعددة ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق، وينكبان به عن المزلات والمغالط ".

وللتاريخ أهمية عظمى في بناء الأمم، والمحافظة على هويتها وشخصياتها بل وعلى قوتها، وقدرتها على الشموخ، والاستطالة والاستمرار فهو جذور الأمة التي تضرب بها في الأعماق، فلا تعصف بها الأنواء، ولا تزلزلها الأعاصير، ولا يفتنها الأعداء 00 وهو ذاكرة الأمة، والذاكرة للأمة كالذاكرة للفرد تماماً، وبها تعي الأمة ماضيها، وتفسر حاضرها، وتستشرق مستقبلها وعلم التاريخ ليس هو الحوادث، وإنما هو تفسير هذه الحوادث واهتداء إلى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع بين شتاتها، وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلة الجزئيات، ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان.

وعن قيمة التاريخ يذكر المفكر " مالك بن بنى " إن نظرتنا إلى التاريخ لا تؤدى إلى نتائج نظرية فحسب، بل إلى نتائج تطبيقية تتصل بسلوكنا في الحياة، فهي تحدد موقفنا أمام الأحداث، وبالتالي أمام المشكلات التي تنجم عنها .

والتاريخ ليس علم الماضي، بل هو علم الحاضر، والمستقبل في واقع الأمر وحقيقته، فالأمة التي تستطيع البقاء، هي الأمة التي لها ضمير تاريخي، ومعرفة التاريخ،

وعشق له، والتاريخ أيضا " عرض الأمة " كما اسماه كاتب العربية الأكبر " عباس محمود العقاد ".

ورحم الله أمير الشعراء حين قال: مثل القوم الذين أضاعوا تاريخهم كلقيطٍ عيّ في الحي انتسابا.

ويشير "محمد قطب " إلى الغاية التي من أجلها يدرس التاريخ ليس مجرد أقاصيص تحكى، ولا هو تسجيل للوقائع والأحداث، إنما يدرس التاريخ للعبرة. ويدرس للتربية -تربية الأجيال.

ويؤكد " سالم أحمد محل " على أهمية تعلم التاريخ بقوله " فالتاريخ هو ذاكرة الأمة ومخزون تراثها الثقافي، ومناخ عمليات التفكير وتحديد الوجهة، وحامل قسمات شخصياتها الحضارية، وهو من أهم عوامل الارتكاز الثقافي، وهو مفتاح لكل نهوض أو إصلاح أو تغيير، في صفحاته تقرأ الأمم والشعوب، ويكتشف دليل التعامل معها، ومن خلال استقرائه تعرف السنين الفاعلة في الحياة والقوانين التي تحكم الفعل التاريخي، وتحقيق العبرة التي تختزل لنا التجربة، وتطوى مسافة الزمان والمكان وتمد أعمارنا إلى الماضي البعيد، وتوجه أبصارنا إلى أفق المستقبل وعالم الغد المديد، وتمنحنا الحكمة، وتزكي عقولنا، وتنمي معارفنا، وتمنحنا القدرة على الموازنة والمقارنة والفهم والتحليل والتعليل، وتحرضنا على التفكير في أسباب السقوط والنهوض، لذلك اعتبر القرآن الكريم التاريخ مصدراً للمعرفة، ودعا إلى السير في الأرض لاستيعابه، واستنكر الركود، وعدم الاكتشاف الحضاري . قال الله تعالى "(**أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ**)– (سورة الروم الآية 9).

وينبغي الالماع إلى أنه ضرورة التوجه صوب التاريخ والتعامل معه كمعطى ثقافي، أو كمورد من أهم موارد التشكيل الثقافي، لأنه يعد إلى حد بعيد من ضرورات

الخصوصية الثقافية، وعلى الأخص في عصر العولمة، ومحاولات طمس الهوية وتذويب الخصوصيات، وفرض ثقافة وتاريخ الغالب باسم التطبيع أو نهاية التاريخ والنزوع إلى العالمية والإنسانية.

"فالتاريخ ذاكرة الأمة ومخزون تراثها الثقافي، ومناخ عمليات التفكير وتحديد الوجه، وحامل قسمات شخصياتها الحضارية، وهو من أهم عوامل الارتكاز الثقافي، وهو مفتاح لكل نهوض أو إصلاح أو تغيير، في صفحاته تقرأ الأمم والشعوب، ويكتشف دليل التعامل معها، ومن خلال استقرائه تعرف السنن الفاعلة في الحياة، والقوانين التي تحكم الفعل التاريخي، وتحقق العبرة التي تختزل لنا التجربة، وتطوى مسافة الزمان والمكان، وتمد أعمارنا إلى الماضي البعيد وتوجه أبصارنا إلى أفق المستقبل وعالم الغد المديد وتمنحنا الحكمة، وتزكي عقولنا، وتنمي معارفنا، وتمنحنا القدرة على الموازنة والمقارنة والفهم والتحليل والتعليل".

ولقد قال أسلافنا القدماء – من علماء التاريخ وكتابه "أن قراءة التاريخ تضيف لقارئه عمراً ثانياً، وإنها من ثم – تضاعف العمر، لأنها تضيف إلى عمر القارئ عمر الشعوب والقادة والأبطال الذين قرأ تاريخهم عن طريق إكسابه خبراتهم، وجعله يعيش ما عاشوا من أحداث ووقائع وأيام".

ولما كان كلام أسلافنا القدماء عن قارئ التاريخ، فأننا نستطيع أن نضيف هنا أن الوعي بالتاريخ يكسب أصحابه إلى جانب عمرهم وعمر أسلافهم أيضاً عمر الأجيال التي لم تأتي بعد، لأن الوعي بالتاريخ تتجاوز فائدته وثمراته حدود الاستفادة بهذا الوعي في حياتنا الحاضرة وبناء واقعنا المعاش، إلى التأثير في المستقبل القريب منه والبعيد، ومن ثم فنحن نضيف إلى أعمارنا إذا وعينا تاريخنا أعمار الأقدمين ونسهم كذلك في زيادة أعمار الأجيال القادمة بما نضعه على ضروبها من أضواء، وما نقدمه لتجاربها وخبراتها من إضافات.

إن الـوعي بالتـاريخ لـيس حفظـاً للـذاكرة وتسـجيلاً للحـدث، وإنمـا إعـمالاً للتفكـير، واستنتاجاً للعبرة والعظة، وامتلاك المؤهل لاستيعاب الحـاضر وتفسـيره، والتبـوء بتداعياتـه ومألاته وعواقبه، وكذلك فإن الوعي التـاريخي هـو مـن أهـم المـوارد الثقافيـة والمعرفيـة، لثقافة الحاضر ورؤية المستقبل، وأن القطيعة التاريخية تجعل التعامل مع الحياة نوعاً من الخبط الأعشى.

والتاريخ يختص بدراسة الحاضر وجـذوره الضـاربة في المـاضي القريـب والبعيـد، وهـو يتتبع قصة الإنسان ونشـأته وتطـوره وعلاقاتـه ومشـكلاته، الأمـر الـذي يشـارك في إيضـاح جذور منابع ذلك الحاضر الذي يعيش فيه ويحدد اتجاهات المستقبل ومـن خـلال دراسـة التاريخ تتاح فرصة التعرف على المشاكل العالمية المعاصرة وأسبابها، والعلل وتعيين مـداها، ونوع أثرها .

ويشير " سترايرstroyer " إلى أن دراسة التاريخ تعين الإنسـان عـلى مواجهـة المواقـف الجديدة لا لأنها تقـدم لـه أساسـاً للتنبـؤ بمـا سـيكون، ولكـن لأن الفهـم الكامـل للسـلوك الإنساني في الماضي يتيح الفرصة للعثور على عناصر مشتركة بين مشاكل الحـاضر والمسـتقبل مما يجعل حلها حلاً ذكياً أمراً ممكناً.

بينما يذكر " ستيوارت هيوز ' Stuart Hughes إن التـاريخ كـان يعـد نفسـه دائمـاً علماً شاملاً وعلماً وسيطاً، وقد كـان التـاريخ في المـاضي يـربط الشـعر بالفلسـفة، وهـو اليوم يربط الأدب بعلم الاجتماع، وما دام لكل شيء تاريخه، فإن التاريخ كعلـم يشـمل كل شيء، حتى الكاتب الصغير الذي يدرس مبادئ التأمين، يجد نفسه يدرس إلى حد مـا تـاريخ التـأمين، وبـذا يصـبح التـاريخ ميـدان التقـاء كثـير مـن العلـوم ويهـتم التـاريخ بالعلاقات والمشكلات المختلفة متتبعا نشأتها وتطورها، والنتائج التي ترتبت عـلى هـذا التطور، ويلقى أضواء مـن المـاضي عـلى مـا هـو كـائن في الحـاضر مـن هـذه العلاقـات

والمشكلات والسلوك، ويبرز في كل هذا أدوار البطولة والقيادات وجهاد الشعوب والنتائج التي ترتبت عليها.

ويتفق "هيوم اتكن Hume Atkin " مع ما سبق قوله " إن الهدف من الدراسة التاريخية أكثر من مجرد الوقوف على الحوادث وعلى النحو الذي وقعت فيه ولكن لا بد من فهم هذه الحوادث والكشف عن وحدة الارتباط بين بعضها وللكشف عن الصلة بين الأحداث واستخراج العبر والعظات منها للاستفادة منها في فهم الواقع الذي نعيشه الآن.

ويذكر المؤرخ الإنجليزي " آرثر مارفيك Arthur Marvic " في كتابه المسمى " طبيعة التاريخ " وهو من الكتب الدراسية الجامعية المعتمدة واسعة الانتشار في جامعات أوروبا وأمريكا قال " مارفيك " " وإذن فالتبرير الأساسي للدراسة التاريخية هو أنها ضرورية، فهي تسد حاجة غريزة إنسانية أساسية وتفي بحاجة أصلية من حاجات البشر.

وقد قال بعضهم في التاريخ مِنْ مُتَعِ النفس استطلاعها على أحوال الناس، و رغبتها الأكيدة في معرفة ما هم عليه، و هذه من غرائز النفس التي لا تكاد تكون مفقودةً إلا عند أقوامٍ قِلَّة. و إذا كانت هذه بتلك المكانة الغريزية فلا بد من إعمالٍ لأصلِ فهم تلك الأحوال، و الفَهْمُ لـ (التأريخ) مهمٌ جداً، و رعايته أهم من مجرد مطالعته، إذ بالرعاية يكون الاطلاع و التحليل، و بالمطالعة يكونُ الإعمالُ العين دون الفكر.

إننا لمَّا نظرْنا في (التأريخ) على أنه قَصَصٌ تُحْكَى، و أخبارٌ تُرْوى، دون الاهتمام بشأن التفهُّمِ له، و التبصر بأبعاده و مقاصده كان أن حلَّ بنا المرَضُ الذي نملكُ علاجه، و أهلكنا الظمأ و نحن نرى فجاجَه فبانَ أن فَهْمَ (التأريخ) ذو أهميةٍ بالغَة المدى، بعيدةُ الصدى.

رابعاً: صعوبات دراسة مادة التاريخ:

يواجه العالم العربي تحديات عدة خرجت من كونها تحديات إقليمية إلى كونها تحديات عالمية، فيها يجاهد المجتمع العربي بكافة فئاته ومنظماته في محاوله لمواجهة هذه التحديات والحد منها أو التغلب عليها.

ولعل من أبرز أشكال تلك التحديات ظهور عصر الهيمنة الاقتصادية والسياسية، واتجاه دول العالم المتقدمة الآن نحو تكوين اتحادات لمجموعات من الدول القوية، بمعيار قوة الاقتصاد والسياسة والتعليم والتكنولوجيا والقوى العاملة، وهذه الاتحادات تخطت مستوى الإقليمية والقارية إلى العالمية، وأصبحت هناك حرب دائرة غير معلنة بين القوى ذات القطب الواحد وبين تلك التكتلات والاتحادات.

وفي ظل هذه التحديات وجد العرب أنفسهم أمام قوى ضخمة تتمثل في تكتلات واتحادات وتحالفات، تحاول كل منها جاهدة بسط سيطرتها ونفوذها بغية استغلال العالم العربي الذي وهبه الله تبارك وتعالى ثروات طبيعية وبشرية جعلته منذ الأزل مطمعاً للتدخل الأجنبي، فأصبحت الدول العربية ساحة للنزاعات والصراعات والأطماع والحروب، وزادت وتعددت أوجه وأشكال التدخل الأجنبي في شؤون هذه الدول.

ومما يؤسف له أن نرى أبناء شعبنا جاهلين تاريخ أمتهم وقوميتهم معرضين عن درس حقائقه ولا يخفى ما لهذا النقص الاجتماعي من التأثير في حياة الشعوب ومصيرها، فقد أوشكت اللحمة الوطنية أن تزول من قلوبهم. وقد شبّه أحد المشاهير الأمم التي تجهل تاريخها بالأبناء الذين يجهلون آبائهم.

وينبغي الإشارة منذ البدء وعلى نطاق التعليم أن هموم الطلبة تتنوع و تتوزع على موادهم الدراسية كافة، ومن أبرز ما يجعل الطلبة أكثر همًا هو دراستهم لمادة تتميز بصعوبة محتواها و جفافها، مع أستاذ لا يجيد تدريسها إلا انه يرنو إلى أن يحرز

الطالب تفوقًا كبيرًا فيها، فمادة التاريخ، بقدر ما لها من أهمية بالغه في التأثير على سمات و صفات الأجيال، إلا أنها في الحقيقة تعاني من مشكلات عدة في المضمون بصياغته، وفي التدريس والتعليم بطريقته، ففي عصرنا الحاضر عصر الانفجار السكاني و التقدم العلمي و التكنولوجي في مختلف مجالات الحياة، المتسم بكل ما هو جديد بات الطالب ينفر مما هو قديم، و يبحث في أمور جديدة في مجال العلم والتكنولوجيا.

وحري بنا التنويه إلى أن التاريخ المدرسي الذي من خلاله نستطيع أن نُخطو بطلابنا خطوة كبيرة على مدرج الرقي والقوة، وهو ذاته أن استثمر بصورة مشوشة و محرفة، فسيكون ذلك خطوة كبيرة هي الأخرى في طريق التدهور و الجمود!

وقد لا نكون مغالين إذا قلنا أن غالبية الطلبة يشعرون بصعوبة هذه المادة و جفافها و ينصرفون عنها إلى الملخصات أو الكتب الخارجية للحفظ و الاستظهار و التدريب على أسئلة الامتحانات و يرجع ذلك إلى اجتماع البعد المكاني و البعد الزمني في بعض فروع المواد الاجتماعية، مقارنة بالمواد الأخرى كالمواد العلمية مما يصعب على الطلبة إدراكها،، و إذا كان من الممكن أن يتلاشى البعد المكاني بالنسبة لمادتي الجغرافية و التربية الوطنية فإنه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة لمادة للتاريخ؛ ذلك لأن التاريخ متعلق بأحداث الماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه أو التعبير عنه إلا في أطر لفظية تحتوي رموزًا تحاول أن تعبر بها عن مجريات أحداث و أمور وقعت في عصور مضت و انتهت.

أما البعد الزمني فإن التواريخ الكثيرة التي ترهق الطلبة دون أن يكون لبعضها جدوى أو مغزى واضح بالنسبة لهم، وعلى الرغم من أن التواريخ لا غنى عنها في دراسة مادة التاريخ، غير أن الكثير منها قليل القيمة ضئيل المنفعة زيادة على إنه مرهق للطلبة و معطل للفهم لذلك ينبغي أن تكون القيمة النفعية في فهم التاريخ و تدريسه على أساس مستوى إدراك الطلبة و درجة نضجهم و ميولهم .

ومن هنا أصبحنا مطالبين الآن وأكثر من أي وقت مضى بتحديد آليات تمكننا ليس فقط من مواجهة هذه التحديات والتصدي لها، بل ومن تحقيق النجاح في توضيح ونشر رؤيتنا وثقافتنا العربية والإسلامية.

ومن الآليات التي ينبغي أن يتسلح بها إنسان اليوم "التعليم" والذي من خلاله يكتسب المتعلم المهارات والاتجاهات والأخلاقيات والقيم والوعي، والقدرة على التعامل مع الآخرين والعيش معهم بسلام وأمان، وتنمية قدراته على تحليل المخاطر وتحديات المستقبل، و تقبل المتغيرات العالمية ومواجهتها والسيطرة عليها وتوجيهها لما يحقق مصلحة الوطن.

ويأتي هنا دور المناهج الدراسية بوصفها السبيل الأقوى لتحقيق أهداف المجتمع، كما أنها الأداة التي تعتمد الحضارة المعاصرة بدرجة كبيرة عليها في تنمية بعض القدرات الذهنية والعقلية والاجتماعية، وتثبيت بعض الممارسات السلوكية عند المتعلمين كي يتفاعلوا ويتعايشوا مع المتغيرات العالمية المتجددة.

وبناء على ما تقدم كانت الدعوة ملحة لتطوير وتحديث المناهج بوجه عام، ومنهج التاريخ للمراحل الدراسية كافة بوجه خاص، ولعل من أهم الأهداف المرجو تحقيقها من هذا التطوير تعليم الطلبة كيف يفكرون لتنمية إمكانيات التعامل مع المشاكل و التحديات، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل تحقيق ذلك، إلا أن مناهج التاريخ لا تزال تعانى من سلبيات كثيرة وفى حاجه ماسة إلى مزيد من الجهد لتطويرها لتواجه تلك التحديات.

ويمكننا إيجاز أهم أوجه القصور في تدريس مادة التاريخ في العراق بالآتي:

1- **الأهداف العامة:** نجد ان صياغة الأهداف العامة مُعدة بطريقه لا تظهر الترابط بين جوانبها المختلفة (المعرفية - المهارية – الوجدانية)، كما أنها لا تظهر العلاقات المتبادلة بين الجانب الواحد والاهتمام فيها منصب على الأهداف المعرفية دون غيرها، وحتى الجانب المعرفي يكمن كل التركيز فيه على حفظ المعلومات وتذكرها

فقط، مع إغفال بقية العمليات المعرفية الأخرى مثل تمييز المعلومات ومعرفة التفاصيل التي تتضمن التصنيف والتبويب فضلا عن معرفة الشموليات والتجريد والتي تتضمن معرفة النظريات والعموميات والمبادئ. في حين إن مادة التاريخ كمادة دراسية تهدف إلى إكساب الطلبة اتجاهات وميول تاريخية واجتماعية مرغوب فيها ضمن ما تهدف إليه، لان الميول عموما توجه سلوكهم وجهة معينه، ترتبط بما يؤمن به الطالب أو يعتقده، فمنهج التاريخ إذا ما أحسن تدريسه يمكن أن يكسب الطلاب اتجاهات وميول مرغوب فيها مثل حب المادة، تقدير الشخصيات التاريخية التي يدرسونها، احترام الآخرين، احترام العمل والقانون،تحمل المسئولية، احترام الملكية العامة ، كما تنمي لديهم القدرة على التفكير التاريخي بشكل سليم .

2- **المحتوى:** يتكون محتوى مادة التاريخ في الغالب من مجموعة موضوعات غير مترابطة، فلا تجمع بينها المفاهيم التي تجعل من العلم شيئا تراكميا ذا معنى وذا اتصال مستمر. مع التركيز الضيق بشكل فريد على الأسماء والتواريخ والحقائق والأرقام بدلا من التواصل اللفظي حول المفاهيم. في حين تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية أن يكون تدريس التاريخ أداة لتزويد الطالب بالأساسيات التي تمكنه من ممارسة أسلوب البحث والتفكير التاريخي، والرجوع إلى المصادر الأصيلة والأدلة التاريخية وهذا ما يحتاجه الطالب عند دراسته لمادة التاريخ، ومن هنا كان الاهتمام بتنمية التفكير عامة والتفكير التاريخي خاصة ضرورة حتمية لا فصال فيها، وقد جابه منهاج التاريخ الثقيل بالأحداث والوقائع مشاكلَ خاصةً به. لكنه بقي ضمن الإطار الموضوعي دون تغيير أساسي وهكذا اقترب التاريخ تقريبا من العزلة، كما أرفق مصممو المناهج بكل بساطة مزيداً من الشخصيات والتواريخ والأحداث، بغض النظر عن وجود صلة أو تماسك حقيقي بين الحقائق المتعلقة بتلك الشخصيات والتواريخ والأحداث. مع تضخم في حجم المعلومات بكتب المدارس الثانوية التي تعكس متطلبات

امتحانات دخول الجامعات، مما دفع بالطلبة للإصابة بـالنفور وبشـكل واضـح مـن هـذه المادة.

3- **طرائق التدريس:** من المشكلات التي تواجه التعليم في العراق هـي ضـعف المـام المعلمين بالمبادئ النفسية والتربوية التي تستند اليها طرائق التدريس وهذا ما أكده تقرير وزارة التربيـة لعـام 2004 اذ اشـارت الفقـرة الأولى منـه الى (عـدم اطـلاع المعلمـين عـلى المستجدات والتطورات الحاصلة في مجال التعلم وطرائق التدريس)، مـما انعكـس بشـكل سلبي على استعمال معظـم مدرسـو التـاريخ في تـدريس مـادة التـاريخ طرائـق وأسـاليب نمطية تعتمد على التلقين، وعرض المعلومـات دون إدراك للعلاقـات ألقائمـة أو المشـتقة في المحتوى المعرفي، كما أنها تركز على إعطـاء خـزين معـرفي هائـل غـير مـترابط، مـما يجعـل الطلبة غير قادرين على ربط ما يدرسـونه بمـا سـبقت دراسـته مـما يؤكـد لهـؤلاء الطلبـة وبشكل غير مباشر صدق تصوراتهم عن مادة التاريخ بوصـفها مـادة صـعبة يـنحسر دور المـتعلم عنـد تعلمهـا عـلى الحفـظ الأصـم دون الإدراك الـواعي للترابطـات والتمايـزات والتنظيمات المستعرضة أفقيا وراسيا في المحتوى فهـو يتلقـى المعلومـات ويحفظهـا ليقـوم باسترجاعها في الامتحان وسرعان ما تتعرض هذه المعلومات للنسيان فيما بعد.

4- **المادة العلمية:** لعل استقراءً بسـيطا لـلأدب التربـوي يجعلنـا نقـف إزاء مشـكلة أخرى بشأن تدريس مادة التاريخ ألا وهي شعور المدرس نفسه بضعف قيمة هذه المـادة، بالنسبة للطلبة، مما جعل التعليم قاصرا عن تحقيق الهدف المنشـود، عـلاوة عـلى ضـعف اهتمام غالبية المدرسين بهـا، مـما يـؤدي إلى قصـورهم عـن البحـث والتحـري عـن أنسـب الطرائق والأساليب لتدريس تلك المادة بغية إبعادها عن الجفاف والصعوبة الملازمين لها.

5- **التقويم:** أساليب التقويم السـائدة تهـتم في معظـم الأحيـان وتركـز فقـط عـلى حفظ المعلومـات؛ إذ لا تـزال بعيـدة في أهـدافها عـن تقـويم مهـارات التفكـير التـاريخي

(إدراك زمني- تفكير مكاني- فهم تاريخي – تحليل تاريخي- بحث تاريخي – إصدار الإحكام –اتخاذ القرار)، فضلاً عن ضعف الاهتمام بتدريب المعلمين على استعمال أساليب القياس والتقويم الحديثة.

ومما لاريب فيه فقد نتج عن ذلك ضعف الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، لا سيما مهارات التفكير التاريخي. ذلك أن التربية المدرسية الحالية ليست لها إلا أثرا ضعيفا في تنمية مهارات التفكير بسبب سيادة النمط السردي التلقيني والالتزام بإطار الدرس الضيق وعدم تشجيع المتعلمين على التفكير خارج المقررات الدراسية، كما أنها تغفل وبالكامل عن تنمية مهارات عملية تتعلق بمادة التاريخ كمهارات رسم الخرائط التاريخية وتحديد الأماكن والمواقع عليها فضلا عن أنها تتغاضى عن الأشكال والمخططات والمصورات التاريخية التي تعد المادة الخام لفهم التاريخ واستيعابه.

6- **الاختبارات:** إن التركيز على امتحانات المدارس التي تعد عالية المخاطر كمقياس لقدرة الإنسان وقيمته، إذ تحدد نتائج هذه الامتحانات الفرص التعليمية والاقتصادية والاجتماعية المستقبلية للطلاب، ونتيجة لذلك تنامى لدى الأنظمة التعليمية ميلٌ للتأكيد على التلقين بدلا من تطوير مهارات التفكير (وكنتيجة منطقية لهذه النزعة سادت فرضية على نطاق واسع تُفيد بأنه ينبغي على الدولة أن تحدد ما ينبغي حفظه)، ونود القول في هذا الصدد، أن اعتماد الامتحانات الموحدة قصيرة الإجابة ومتعددة الاختيار كأداة للتقويم، أدى إلى حشو أذهان الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات، بغية جعل ذهن الطالب فهرسًا يدون فيه أسماء الأعلام و التواريخ و الأحداث بتفصيلاتها و نظم الحكم و التنظيمات السياسية و الإدارية و أسماء المدن.. مما أدى إلى جعل المادة سقيمة منفرة للطلبة في حين ينبغي التأكيد على الاختبارات المقالية التي تنمي مهارات الاتصال القائمة في الكتابة التفسيرية والنقاش مع تنمية القدرة على تلخيص المعرفة وشرحها، فكيف يمكن لهؤلاء الطلبة إذن من صياغة آراء

متماسكة ومناقشتها مع الآخرين؟ وهنا يُطرح السؤال: لماذا اختفى هذا النوع من التعليم من الاختبارات الدراسية؟ مما جَعلَ العبء المتزايد لحفظ مادة التاريخ عن ظهر قلب الطلبة أقل مشاركة في أداء الامتحانات، لا سيما الطلبة الذين لا تتوفر لديهم الرغبة للتقدم في دراستهم إذ يبدون أقل ميلا لبذل جهد لفهم هذه المادة والتفوق فيها. والنتيجة أن فهم طلبة المدارس الثانوية لمادة التاريخ قد انخفض لا سيما في الوقت الذي تضخمت فيه المناهج بشكل متزايد وهذا لا يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى أهمية قيام المتعلمين بدور ايجابي في الموقف التعليمي كفهم الحقائق التاريخية التي تتضمنها الكتب المدرسية، وقراءتهم التاريخ بشكل مختلف عمن كتبوه والوصول إلى وجهات نظر صحيحة من خلال التحليلات والتفسيرات والتوضيحات للوصول إلى نتائج، والتأمل في أحداث الماضي والربط بينها وبين الحاضر، والحكم لها أو عليها، واكتشاف آثارها وإلا يكونوا مجرد متلقين سلبيين للمعلومات، مع ذلك ونظراً إلى التركيز على أحداث وأسماء وتواريخ، واجه العديد من الطلبة الضغوطات المتزايدة لحفظ المزيد من التفاصيل إذ اشتدت المنافسة على المقاعد في الجامعات وغمرت أساسيات التاريخ بطوفان من الأخبار التافهة وتم تهميش التعليم في القراءة والفهم والكتابة، والنقاش وكان ذلك بشكل كبير، وبدا أن أولئك الطلبة مدربون فقط لاستقبال وحفظ أسماء وتواريخ وأحداث لا تعد ولا تحصى، وينطبق الحال على الطلبة المتقدمين للجامعات. إذ ينبغي تطوير مهارتهم إلى مرحلة قد يكون التعرف فيها على النقاط الرئيسة للمناقشة وشرحها منطقيا يأخذ جهدا كبيراً.

7- **المعلم:** افتقار بعض معلمي التاريخ للكفايات الأزمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب مثل الاستيعاب النقدي وإصدار أحكاما قيمة تركز على الاتجاهات والخبرات مثل تحليل النصوص وتقويمها والتمييز بين الرأي والحقيقة والحكم على دقة المعلومات واستخلاص النتائج، فضلاً عن ضعف مواكبة بعض

المعلمين للتطورات العلمية في مجال تخصصهم او فيما يتعلق بتـدريس الموضـوعات التـي يعهد إليهم بتدريسها، والتناقض بين الادوار التي تطلب من المعلم وبين الواقع في المجتمع.

8- **الوسائل التعليمية:** ضعف إدراك المعلين لأهميـة الوسـائل التعليميـة في تسـهيل عملية تعلـم مـادة التـاريخ لاعتقـاد بعضـهم أن لا حاجـة إلى الوسـائل التعليميـة عنـد تدريس هذه المادة متغافلين بذلك عن دور هذه الوسـائل في جعـل مـادة التـاريخ حسـية أكثر من كونها لفظية تعتمد على اللغة فقط، فضلا عن كونهـا تجعـل الـتعلم أعمـق أثـرا وأبقى نتيجة، وربما يمكننـا أن نرجـع السـبب في ذلـك إلى تجـاوز واضـعي منـاهج التـاريخ للوسائل التعليميـة وبخاصـة الخـرائط التاريخيـة منهـا، ولعـل القـائم منـا بعمليـة مسـح للوسائل التعليمية الواردة في كتب التاريخ سيجد أنها قليلة جدا وهـذا يخـالف توجيهـات الوثائق التربوية الرسـمية الـواردة مـن وزارة التربيـة في العـراق والتـي تؤكـد عـلى ضرورة استثمار الوسائل التعليمة عامة والخرائط التاريخية خاصة عند تدريس التاريخ، لما لها من أهمية قصوى في تسهيل عملية التعلم، ولو أمعنا النظـر في الخـرائط التاريخيـة الـواردة في كتب التاريخ وعلى الرغم من قلتها لاستثار انتباهنا وجود أخطـاء كثـيرة فيهـا مـما يعرقـل توظيفها في الدرس.

9- **مرحلة الاعداد المهني:** تدني مستوى الإعداد المهنـي في كليـات ومعاهـد مـا قبـل الخدمة، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى عدم الجدية في مرحلة التدريب العملي لكون برنامج التربية العملية في هذه المؤسسات ضـعيف جـدا ولا يركـز عـلى اكتسـاب المهـارات العملية الأساسية، ومن جهة أخـرى نلاحـظ ان كثـيراً مـن الكليـات التربويـة تهـتم بـالمواد التخصصية على حساب مواد الاعداد المهنـي (التربويـة)، فضـلاً عـن ذلـك قـد نجـد عـددا متزايدا ممن هـم خـارج الأنظمـة التعليميـة، والـذين لم يجـدوا شـيئا ذو معنـى وفائـدة يـرتبط بأهميـة دراسـة التـاريخ أو الأدب أو الفلسـفة، كـانوا يشـككون في مـبرر وجـود العلـوم الإنسـانية وأقسـام العلـوم الاجتماعيـة في الجامعـات وتلـك أزمـة تسـتدعي

حشد الجهود لمواجهتها والحد منها، ومن جهة اخرى نجد ان فروع مادة التاريخ المتنوعة لا تحظى بشعبية عميقة بين طلبة الجامعات، كما أنها لا تستثير ميولهم وأنّ دراستها غير ممتعة عموما بالنسبة لهم. ويبدو أن نظام التعليم في العراق، قد عمل على تعزيز تلك الميول وتفاقمها بدلا من تخفيف حدتها.

لما تقدم باتت الجامعات تخرج أجيال معظمها يعانى من ضعف في مستوى التحصيل المعرفي وبخاصة في المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم)،كما أنها تفكر بطريقه نمطية تقليدية على الرغم من أن هذا النوع من التفكير لا يتماشى مع طبيعة العصر الذي يتميز بسهولة الاتصال واتساع رقعة التنافس، مما يتطلب استحداث طرائق ونماذج واستراتيجيات و أساليب ومداخل تعليمية وتعلمية تستطيع تنشئة أفراد قادرين على توليد المعلومات وتقويمها ومواجهة التحديات والتفكير فيها ليستطيعوا تفهم العلاقات المتبادلة والمتشابكة بين الأشياء والموضوعات من خلال رؤيتها بصوره كلية.

خامساً: اقتراحات لتطوير تدريس مادة التاريخ:

وبغية تطوير عملية تدريس التاريخ نقدم للقارئ الكريم جملة اقتراحات عسى أن تكون ذات قيمة ونفع نوجزها بالآتي: -

1- اعتماد أنظمة التعليم التي تتيح للأطفال مجالا للنمو لتخفيف عبء التلقين عن ظهر قلب عند تلامذة المدارس الابتدائية، ومن ثم المتوسطة والإعدادية وتوفير مزيدا من الحرية للإبداع والتفكير المستقل.

2- ضرورة مراعاة التوازن بين جوانب التعلم (المعرفية – الوجدانية – المهارية) عند صياغة اهداف المنهج وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط، على ان تكون الاهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

3- تحديث نظام الامتحانات المدرسية في المراحل الدراسية كافة مع مراعاة التنويع في مستويات الأسئلة وتوضيح معايير التصحيح بالنسبة لمهارات التفكير ومهارات مستويات الأهداف العليا في تصنيف بلوم كالتركيب والتقويم.

4- إصلاح مناهج التاريخ للمراحل التعليمية كافة.

5- تطوير الأساليب التدريسية بما يتناسب مع قدرات الطلبة (المعرفية – والوجدانية – والمهارية) وإمكاناتهم الإبداعية.

6- تأسيس منظمة وطنية تحت مسمى" الشراكة بين المدارس الثانوية والجامعة لدراسة تعليم مادة التاريخ"، تختص بتجميع التوصيات من أجل صياغة مشروع إصلاح متكامل لتعليم التاريخ، بما في ذلك محتوى امتحانات قبول الجامعة ومناهج التعليم العام في المرحلة الجامعية. لذا ينبغي علينا الآن التحرك بسرعة لربط هذه الجهود وترجمة النتائج التي توصلنا إليها للقيام بممارسات ملموسة في الصفوف الدراسية.

7- اعتماد سياسة تعزيز" التعلم النشط "المستقل والتركيز عليه من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية ليحل محل التركيز الحالي على المعلومات التي يتم تلقينها للطلبة.

8- إجراء امتحانات دخول جامعية جديدة تعكس التطور العلمي الهائل في العملية التربوية.

9- التدقيق المستمر والتصويب الدائم لمضمون كتب التاريخ وتعديلها بالاعتماد على ملخصات البحوث الوطنية.

10- الافادة من تجارب الدول المتقدمة ونتائج الدراسات العلمية المحلية والعالمية ومحاولة تغيير واقع تدريس التاريخ نحو الافضل.

11- وضع خطط وأدلة عمل واضحة وممنهجة لتطوير تدريس التاريخ في المراحل الدراسية كافة.

12- تنظيم مذكرات تفاهم بين وزارتي التربية والتعليم العالي في مجال تبادل الخبرات والتعاون لتطوير تدريس التاريخ.

13- تطوير آليات التقويم التربوي في الأنظمة التعليمية لتوفير وسائل الدعم الملائمة لاحتياجات القائمين بتدريس التاريخ من معلمين ومدرسين وأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات.

14- تطوير أساليب تقويم أداء الطلبة في ضوء مهارات التفكير المختلفة.

15- توفير برامج تدريبية ملائمة للقائمين بتدريس التاريخ قبل وأثناء الخدمة تركز على الكفايات اللازمة للتعامل مع المادة الدراسية والطلبة.

16- توضيح أهمية تعليم مهارات التفكير وتنميتها لكل من المسؤولين والمعلمين والمتعلمين وأولياء أمور الطلبة.

17- ضرورة مشاركة الطلبة في بناء الرؤية المستقبلية لتطوير البرامج والمقررات الدراسية.

18- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو التخصص الدراسي بشكل مستمر من خلال الجلسات الارشادية وعقد الندوات التي تعرف الطلبة بأهمية تخصص مادة التاريخ وأثره في تنمية المجتمع واهمية دور معلمي مادة التاريخ في تزويد التلامذة بالمعلومات اللازمة لتحقيق الاهداف المرسومة.

19- العمل على فتح دورات وورش عمل لتدريب اعضاء هيئة التدريس على اهمية عملية التقويم وآلية استعمال ادواته المتنوعة لقياس نواتج التعلم وتحديد الجوانب التي تحتاج الى التحسين والتطوير.

الفصل الثاني

اولاً: مفهوم التفكير

ثانياً: خصائص التفكير

ثالثاً: مستويات التفكير

رابعاً: مزايا التفكير

خامساً: أدوات التفكير

سادساً: مهارات التفكير

سابعاً: مفهوم مهارات التفكير

ثامناً: دور المعلم في تنمية مهارات التفكير

تاسعاً: اساليب تنمية مهارات التفكير

عاشراً: أهمية تعليم مهارات التفكير للمعلمين

احد عشر: أهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة

اثنى عشر: معوقات تعليم مهارات التفكير

اولاً: مفهوم التفكير

يشبه الباحث ستيوارت مكلير (Maclure, 1991) التفكير بعملية التنفس للإنسان، وكما أن التنفس عملية ضرورية لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنىً عنه للإنسان في حياته اليومية، لذلك يعد تعلم مهارات التفكير وتنميتها حاجة لازمة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي يفرضها التقدم التكنولوجي المتسارع في شتى مجالات الحياة، وان التغيرات النوعية التي تجري في المجتمع بأساليب متسارعة تلقي على عاتق المؤسسة التربوية مسؤولية مضاعفة، فمن ناحية عليها أن تواكب الجهود المبذولة لتجاوز الواقع الحالي الذي تمر به العملية التعليمية، ومن ناحية أخرى عليها أن تشكل رؤية صادقة ودقيقة لما سيحدث في المستقبل، وهل سيستمر عدم رضا المجتمع لمخرجات المؤسسة التربوية؟ هل ستتقدم المؤسسة التربوية بخطى جادة لتحسين العملية التعليمية للوصول الى انجازات الدول المتقدمة من خلال تنمية مهارات التفكير لطلبتنا؟

اننا نستطيع ان نسير بخطى علمية للوصول الى تحقيق اهدافنا في العملية التعليمية التعلمية من خلال تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين التي تعد من التوجهات الهامة والاساسية للعملية التربوية في الوقت الحاضر لكونها عملية بالغة الحساسية والاهمية فهي تحظى باهتمام وتركيز بالغين من لدن المختصين، لما لها من آثار ايجابية واضحة وردود افعال عميقة في تحسين البناء المعرفي للمتعلمين وتوسيع آفاقهم بما يحقق لهم القدر الكبير من الفائدة خلال عملية التعلم.

ولقد اتسع نطاق هذا الاهتمام تماشياً مع ما يشهده العصر الحالي عصر اقتسام المعرفة (توطين المعرفة)، فقد أصبحت المعرفة والتقدم العلمي من أبرز وسائل سيادة الأمم ومصدر قوّتها، فهل أدركت مجتمعاتنا ذلك أم ستبقى تنتظر ما يقدمه لها الآخرون ؟ مما يجعل مقولة ابن خلدون تنطبق على مجتمعاتنا في هذا العصر حين أشار إلى أن الأمة التي تفكر بعقل غيرها أمة تابعة، والأمة التابعة أمة مهزومة، ويبدو

ذلك جلياً اننا ناكل مما يزرع غيرنا ونستهلك ما يصنعه الاخرون وأصبحت الدول بمختلف توجهاتها تنظر إلى ما يصرف على التعليم على أنه نوع من الاستثمار ونرى ذلك بشكل واضح في عدة دول ومنها دولة فلندا، وعندما نسلط الضوء على تصريح مستشار التعليم والثقافة الفنلندي آكي تورنبيرغ لجريدة الشرق الاوسط في مقال تحت عنوان (التعليم الفنلندي.. من الفقر الى شراكات دولية تصدر المعرفة) نجد ان دولة فلندا وبالرغم من قلة الموارد البشرية والطبيعية مقارنة مع كثير من بلدان الشرق الاوسط بدأت بالعمل على تصدير التعليم والخبرات المرافقة له والتصاميم الهندسية لبيئة التعليم والذي تطور عن طريق تنمية مهارات التفكير والتطبيق العملي للطلبة والابتعاد عن الحفظ والتلقين، وكان نتاج هذا الجهد هو حصول فنلندا على المركز الاول في تحصيل طلبتها عالمياً، ومن هنا برزت الحاجة الملحة الى تنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى المتعلمين من خلال العملية التعليمية التي تعد اكثر المجالات قدرة على تحقيق هذا الهدف، وتؤكد نتائج العلوم المعرفية ان آلة المعرفة تبنى افضل بناء من خلال ممارسة عمليات التفكير، فالمعرفة المستعملة يتم تذكرها من خلال استخدامها على نحو افضل، ان فكرة تعليم التفكير فكرة قديمة جداً الا ان الفن والمعرفة المتطورة لتعليم مهارات التفكير تعد فكرة جديدة نسبياً.

ان من أبرز السمات التي تميز الانسان عن غيره من مخلوقات الله سبحانه وتعالى هو التفكير، وهو من الحاجات المهمة والاساسية التي لا يتخلى عنه الا في حالة غياب العقل.

وتتضح اهمية التفكير بشكل جلي من خلال كلام الله (ﷻ) في محكم كتابه الكريم، جاء في قوله تعالى:

1- (**كَذَلِكَ يُبيِّنُ اللهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ {219/2}**) (سورة البقرة، جزء من الآية 219)

2- (كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللـهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ {242/2}) (سورة البقرة،الآية 242).

3- (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الألْبَابِ {190/3}) (سورة آل عمران، الآية 190).

4- (لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللـهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ {21/59}) (سورة الحشر،الآية 21).

5- (كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ {24/10}) (سورة يونس، جزء من الآية 24)

إن تحليلاً تأملياً للخطاب القرآني ينبئ عن اهتمام بالغ بالعقل، الذي يعد هبة الله تعالى العظمى للإنسان وسر تميزه عن باقي مخلوقاته، والذي مكنه من تبصر موجودات الكون وما فيه من عظمة الخالق، وما فيه من سر عميق، كان لحكمته سبحانه جل وعلا شأن بالغ في تحفيز العقل البشري على تقصي مكنوناته، ليفضي برؤية ثاقبة بأن للعقل وظائف راقية انيطت به من قبل خالقه جل جلاله، ولعل اهتمام نفر غير قليل من علماء النفس من أصحاب التوجه نحو دراسة العمليات المعرفية مكنهم من استبصار جملة من مهارات التفكير، والتي شكلت بمجملها اتجاهات كان لها أتباعها من مدارس علم النفس المختلفة.

الاصل اللغوي: فكر:

ففي لسان العرب الفَكرُ والفِكرُ: اعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلمُ ولا النظرُ، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه افكاراً.

وفي (الصحاح في اللغة) التَفكُّرُ: التأملُ، والاسم الفِكرُ والفِكرةُ، ورجل فِكيرُ: كثير التفكر.

وفي (القاموس المحيط): الفِكرُ، بالكسر ويفتحُ: اعمال النظر في الشيء كالفِكرَةِ والفِكرَى، بكسرهما، والجمع افكارُ.

وفكر في الامر: اعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به الى المجهول.

وافكر في الامر: فكر فيه فهو مفكر، وفكّر في الامر: مبالغة في فَكَرَ وهي اشيع في الاستعمال فَكَرَ، فالفكر اعمل العقل في المعلوم للوصول الى المجهول، والتفكير اعمال العقل في مشكلة للتوصل الى حلها، الفِكرُ جمع أفكار وهي تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني.

وينظر الى التفكير بمعناه العام على انه البحث عن المعنى فهو يتألف من نشاطات موجهة لاكتشاف معنى او خلق معنى جديد لشيء عديم المعنى، ويجمع علماء النفس المعرفيون على ان التفكير يتضمن أشياء متعددة كما انه يقود الى نتاجات مختلفة، فالتفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله او أدائه على المهمات كما ان النشاطات التفكيرية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية، وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى، فبعض المهمات مثلاً من نوع حلول المشكلات وتتطلب تحديد المشكلة وبلورتها ومن ثم اختيار استراتيجية او الحل المناسب لها واخيراً تجريب تلك الاستراتيجية وتقويمها، ويعد ديوي (Dewey) من أوائل المطالبين بدراسة التفكير بطريقة موضوعية حيث حدد خطوات دراسة التفكير بـ (الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة وتحليلها، فرض الفروض، فحص

الفروض، اصدار الحكم او الوصول إلى حل المشكلة)، اما بعض المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية.

فالتفكير اذن ليس عملية بسيطة او جهداً ذا بعد واحد، بل هو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية واشكالاً معرفية ومضامين نفسية (كالدافعية)، وان العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى ارقى واكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم.

كما يعرف التفكير على انه: معالجة ذهنية لمعطيات الخبرة في ضوء المعارف السابقة بهدف الوصول الى تعميم او إقرار او نتيجة من نوع ما.

ويذكر ماير (Mayer 1992) ان مفهوم التفكير يتضمن أربعة أفكار رئيسة يمكن ايجازها بالاتي:

1- التفكير نشاط عقلي ومعرفي Mental cognitive يحدث داخل العقل الإنساني او النظام المعرفي Cognitive ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

2- التفكير كسلوك موجه Directed Behavior أي يظهر في شكل سلوك ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

3- التفكير كنشاط تحليلي تركيبي Synthetic Analytical Activcal هو بهذا المعنى يعد نشاطاً معقداً للمنهج.

4- التفكير كعملية Process: اذ يتضمن مجموعة من عمليات المعالجة او التجهيز داخل الجهاز المعرفي.

فالتفكير مهارة انسانية لها نواتج تتنوع تبعاً لنوع المثير الذي يتعرض له الفرد فمنها ما يتطلب تفكيراً ابداعياً أو ناقداً او متشعباً... الخ.

وعرف (دي بونو 2001) التفكير بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غـرض مـا وقـد يكون هذا الغرض هو الفهـم او اتخـاذ القـرار، أو التخطـيط، أو حـل المشـكلات او القيـام بعمل ما.

والتفكير هو الوسيلة التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينـة او هو ادراك علاقة جديدة بين موضوعين او بين عدة مواضيع، بغض النظر عن نـوع هـذه العلاقة، وكذلك ادراك العلاقـة بـين المقـدمات والنتـائج، وبـين العلـة والمعلـول او السـبب والنتيجة.

ويعرفه (فتحي جروان، 1999) بأنه: عبارة عن سلسـلة مـن النشـاطات العقليـة التـي يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثـير يـتم اسـتقباله عـن طريـق واحـد أو أكـثر مـن الحـواس الخمسة، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.

وتعرفه (نايفة قطامي، 2001) بأنه: العملية الذهنية التي يتفاعل معها المتعلم مع مـا يواجه من خبرات ومواقف ويولد فيها الأفكار ويحللهـا ويعيـد تنظيمهـا وترميزهـا بهـدف إدماجها في بنائه الذهني.

وبناءً على ما تقدم نجد ان مصطلح التفكير له عـدة تعريفـات الا ان العامـل المشـترك بينها ان التفكير نشاط عقلي يقوم به الفرد نتيجة تعرضه لمثير (موقـف مـا) يُسـتقبل عـن طريق واحدة او اكثر من حواس الفرد وينتقـل الى الـدماغ، اذ تـتم المعالجـة، ولا يسـتطيع احد رؤية او سماع هذه المعالجة.

ويشير (Barrell, 1991) الى ان التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التـي يقـوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يستقبله الفرد عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، وهـي السمع، البصر، اللمس، الشم، التذوق .

وبهذا يمكن تعريف التفكير بانه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من اجل تشكيل الأفكار، ومن ثم ادراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

اما في الموقف التعليمي الصفي فيقصد بالتفكير: الطريقة (الطرائق المختلفة) التي يظهرها المتعلم في الإجابة عندما يتم توجيه السؤال، او يوضع في موقف تعليمي مثير ومقصود، والتفكير أداء منتظم او غير منتظم يقوم به الدماغ بصورة بيوكيميائية، لإنجاز وظيفة ما وتتضمن تعريفات التفكير كما حددها بعض المتخصصين بالاتي:

1- تحقيق نتيجة ذات مغزى.

2- نواتج التفكير محكومة في نوعيتها ومستواها واهميتها بعوامل عدة، منها: القدرات العقلية للفرد، اهتماماته، وانماط تعلمه، وما يمتلكه من عادات وتقاليد وقيم ومعايير ان هي الا حصيلة التنشئة الاجتماعية.

3- معرفتنا بماهية التفكير والعوامل المؤثرة فيه والمسلمات والبديهيات المرتبطة به تساعدنا في تخطيط الأنشطة والمشروعات والوظائف والمهمات لكل فئة من فئات الطلبة.

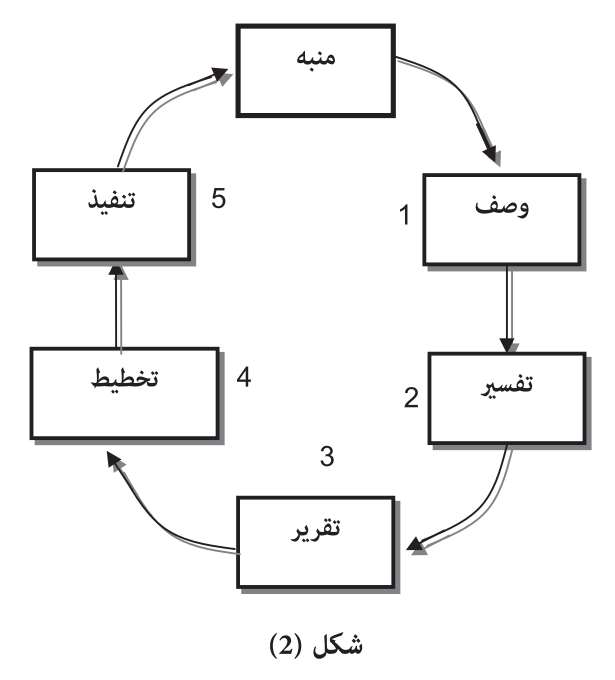
4- من دون معرفة عميقة بماهية التفكير لا نستطيع الارتقاء بالمنظومة التربوية ان كان الهدف الرئيس هو الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم من اجل التفكير والتوجه نحو الانتقال من تعليم المحتوى الى تعليم المهارات.

وقد أصبح تعليم التفكير في عصرنا الحالي احد الاهداف العامة للتربية في كثير من الدول سواء المتقدمة او النامية، ويعتقد الكثير من الباحثين ان تعليم التفكير يمكن ان يسهم في تطوير البنية المعرفية للطلبة.

ويلعب التفكير دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها او غيرها من المؤسسات، لأن سلوكهم هو نتاج تفكيرهم، وبموجبه يتحدد مدى نجاحهم وتفاعلهم مع المهمات التي كلفوا بها أو إخفاقهم في تلك المهمات، وهذا

بدوره ينعكس على الطلبة فإن فرص نجاحهم تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتدريبهم على تطبيق عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات التعليمية والمهمات الحياتية خارج بيئة المؤسسة التعليمية.

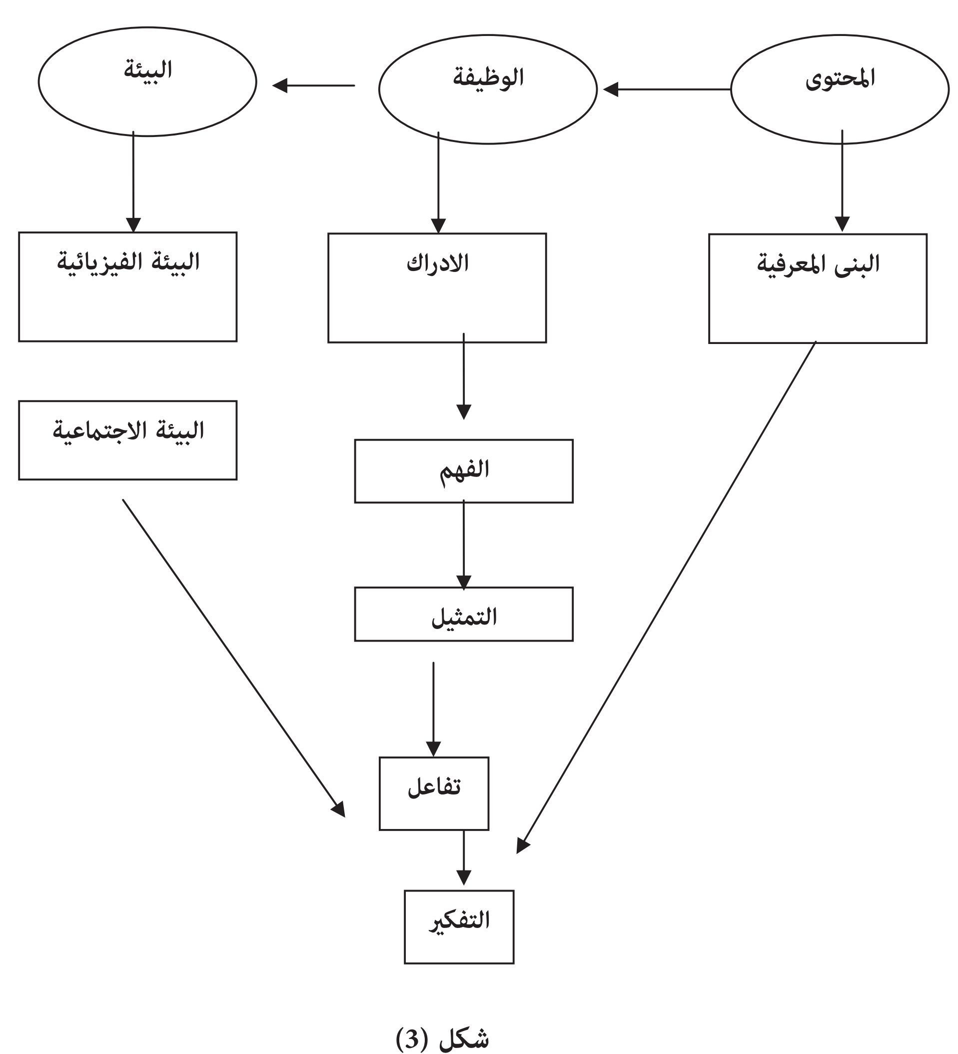
ويرى الوقفي 1998 ان عملية التفكير تمر بمراحل تشبه الدائرة لذا اطلق عليها (الدائرة الفكرية) اذ ان التفكير الانساني ينجز خمس مهام او وظائف رئيسة هي: وصف، تفسير، تقرير، تخطيط، تنفيذ، وتظهر هذه الوظائف كما لو انها متصلة ببعضها البعض، فالتفكير يبدأ فاعليته بوصف للمعلومة او المنبه الذي يستقبله الدماغ ويبدأ الانسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف لها مما في الذاكرة من خبرات ومعارف لإلقاء المزيد من الاضواء عليها وتبين اسبابها او التنبؤ بنتائجها، وينتقل التفكير بعد ذلك الى تقرير ما ينبغي فعله تجاه هذه المعلومة فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيهه، وقد يتخذ قراراً بشأن منبه جديد، كما موضح في الشكل (2).



شكل (2)

الدائرة الفكرية (الوقفي، 1998) نقلاً عن (علي،2006)

ويفسر جان بياجيه (Jean Piaget) كلاً من التفكير والقدرات العقليـة المختلفـة بأنهـا مجموعة من العمليات التي تتألف من ثلاثة مستويات هي (المحتوى - الوظيفة - البيئة) والتفاعل بين هذه المستويات يؤدي الى تشكيل عملية عقلية مميزة يطلـق عليهـا التفكـير، والشكل (3) يوضح ذلك:



شكل (3)

ثلاثة مستويات يؤدي تفاعلها الى تشكيل الابداع

ويتميز التفكير بأنه من أكثر العمليات العقلية رقياً واشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء مما يمكنه من معالجة المعلومات واعادة ترتيب البناء المعرفي وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات بشكل موضوعي لحل مشكلة ما او اصدار حكم على موضوع معين، لذلك فهو عنصراً حيوياً في البناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد 0

ومن هنا فأن الأفراد يتباينون فيما بينهم بأساليب التفكير وأنماطهم المعرفية كما يتعدد نشاط التفكير ليشمل انواعا مثل التفكير التشعبي ، والناقد ، والإبداعي ، الاستدلالي......الخ .

وقد اشار (المانع 1996) الى ان كثيراً من طلبتنا تنخفض لديهم قدرات التفكير ويرجع ذلك الى اسلوبنا العلمي وبرامجنا التربوية والقائمين على التدريس، فينتج عنه طلبة اشبه بالإنسان الآلي الذي لا يمكن ان يعطي شيئا" جديدا" من ذاته فهو لا يملك سوى ما ادخل اليه من اوامر وتعليمات وامكانات ، ولا تنحصر هذه المشكلة في مجتمعاتنا بل اثبتت الدراسات ان بعض المجتمعات المتقدمة تعاني ايضا" مثل هذا الضعف، فيصف بركنز (Perckines ,1992) معاناة الطلاب في المدارس الامريكية من نقص المهارة على التفكير بقوله " ان العجز عن التفكير عند الطلاب يمكن ملاحظته بسهولة عند تقديم المسائل الرياضية او مواد القراءة، والضعف الشديد لديهم في التفكير المبني على حل المشكلات او المهارة النقدية.

ويبين (بكار 2010) ان الافراد في التفكير ينقسمون الى نوعين القسم الاول ينصرف في تفكيره الى حل المشكلات اليومية التي تواجهه في حياته وعمله والقسم الثاني الذين يحاولون توفير اسس لتصفح الماضي والافادة منه، كما يحاولون توفير مبادئ لفهم الحاضر واكتشاف العلاقات بين القوى المؤثرة فيه.

وأظهرت نتائج الدراسات العلمية والنفسية أن الدماغ هو قاعدة العقل ومحوره الأساسي، ومن ثم فإن الدماغ هو مناط السلوك الإنساني ومصدره حيث يؤثر ويتأثر

بالمعرفة الإنسانية باعتبـاره أسـاس النشاط العقلي المعرفي، واكتشـف العـالم روجـر سـبيري (Sperry 1960) ان كل نصف مـن الـدماغ متخصـص في اعـمال معينـة، فمـثلاً وجـد بـأن النصف الايمن مسؤول عن التمييز بين الاشكال والتذوق والابداع والاحساس بـالجمال، اما النصف الايسر فمسؤول عن الادراك والتحليل والاتصال خاصة لغة الكلام، وقد نـال جـائزة نوبل على اكتشافه الفريد، ويشير (الحربي،2001) الى ان وجود فروق وظيفية بين النصـفين الكرويين للدماغ لا يعني انهما دائماً بشكل منفصل بل يحكمهما مجال كروي واحد اذ يرى بعض العلماء مثل (غلين وماكلوم Glynn&McCallum) ان الانجـاز النـاتج سـيكون اكـثر فاعلية اذا تفاعل النصفين معـاً، ويـدعم ذلـك نتـائج الدراسـات التـي اسـتخدمت جراحـة الدماغ للكشف عن الفـروق الوظيفيـة بـين النصـفين الكـرويين، فعنـدما لا تمـس الاليـاف العصبية بسوء فأن نصفي الدماغ يمكن ان يتكـاملا بشـكل فعـال، فمـثلاً في فهـم الاتصـال يستوعب النصف الايسر للدماغ المعلومات اللغوية بينما يفسر النصف الايمن الاسـتدلالات العاطفية للكلام، ذلك ان وظيفة النصفين الكرويين للدماغ لا تستلزم التعاون فحسـب بـل التكامل في كل وقت ينجز فيه فعل.

لذا لابد من الاشارة هنا الى وظائف نصفي الدماغ الايمن والايسر لارتباطه في القـدرات العقلية لاسيما قدرات التفكير المختلفة وأثرها على التحصـيل الـدراسي للطلبـة، شـكل (4) يبين وظائف نصفي الدماغ الايمن والايسر:

النصف الايمن:

حدسي.

يتذكر الوجوه.

يهتم بالكل والاشكال الكلية.

يستجيب للتوجيهات المصورة أو الرمزية.

يجرب بطريقة عشوائية وأقل قيوداً.

أحكامه ذاتية.

منطلق وتلقائي.

التعلم عن طريق العرض العملي.

التعلم التجريبي عن طريق الأداء.

يفضل المعلومات غير المؤكدة المراوغة.

يعتمد على الصور في التفكير وفي التذكر.

قارئ مركب.

يفضل الرسم والتعامل مع الأشياء.

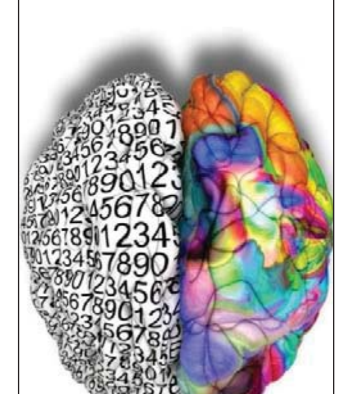
يفضل الأسئلة المفتوحة.

أكثر حرية مع المشاعر.

يجيد تفسير لغة الجسم.

يستعمل الاستعارة كثيراً.

يفضل الحل الحدسي للمشكلات.



النصف الايسر:

عقلي

.يتذكر الأسماء.

يهتم بالأجزاء المكونة.

يستجيب للتوجيهات الكلامية وللشروح.

يجرب بطريقة نسقية مع التحكم .أحكامه موضوعية .

مخطط منسق .

التعلم عن طريق الوصف اللفظي.

التعلم عن طريق الاستدلال اللفظي.

يفضل المعلومات الثابتة المؤكدة.

يعتمد على اللغة في التفكير وفي التذكر.

قارئ محلل.

يفضل الكلام والكتابة.

بفضل أسئلة الاختيار من متعدد .

يتحكم في المشاعر.

لا يجيد تفسير لغة الجسم.

يستعمل الاستعارة نادراً.

يفضل الحل المنطقي للمشكلات

ثانياً: خصائص التفكير:-

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بعدد من الخصائص الرئيسة يمكن تلخيصها بالآتي:

1- نشاط عقلي غير ملموس يحدث داخليا" في دماغ الانسان.

2- نشاط عقلي يحتاج الى مثير معين.

3- نشاط عقلي يُستدل عليه من السلوك الظاهر.

4- يمكن تنميته من خلال التدريب على مهاراته.

5- نشاط عقلي غير مباشر يعتمد فيه الانسان على خبراته السابقة.

6- سلوك هادف، لا يحدث في فراغ او بلا هدف.

7- سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد، وتراكم خبراته.

8- يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر، والفهم، والتخيل، والاستنباط، والتحليل، وادراك العلاقات، والنقد، والتعميم.

9- نشاط عقلي يظهر على السلوك، يعكس شخصية الانسان.

10- التفكير الفاعل هو الذي يستند الى افضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

11- يرتبط التفكير ارتباطا" وثيقا" بالنشاط العلمي والاجتماعي الذي يقوم به الانسان فهو انعكاس للعالم الخارجي في ذات الفرد.

12- الكمال في التفكير امر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفاعل غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.

ولا يكون التفكير سهلا في البداية، ولكنه بعد التدريب يصبح جزءا من مرحلة اللاشعور، والمجتمعات لا تتقدم إلا بالتفكير، ويقول مفكر ياباني " إن معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتنضب بمرور الزمن، أما نحن فنعيش

على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطي بقدر ما نأخذ منها " وتدل هذه المقولة على اهمية التفكير لدى الانسان، فكلما ارتقى الفرد بمستويات تفكيرِهِ اصبح ثروة دائمة العطاء.

ثالثاً: مستويات التفكير:-

صنف جاكوبسن (Jacobson ،1989) مهارات التفكير في ثلاثة مستويات رئيسة هي:-

1- العمليات المعرفية الاساسية وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتعميم وفرض الفروض والاستقراء والاستدلال.

2- العمليات المعرفية العليا وتشمل حل المشكلات واصدار الاحكام والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

3- ما وراء العمليات المعرفية أو التفكير في التفكير وهي عمليات تساعد الطلبة على التعلم من الاخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية كما تختص بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق.

ويمكن تقسيم مستويات التفكير الى مستويات ترتبط بمراحل النمو العقلي عند الفرد كالاتي:

1- المستوى الحسي: صفة تفكير الاطفال يرتبط بالأشياء المحسوسة.

2- المستوى التصويري (التخيلي): ويتمثل في أشكال متعددة من التخيلات الحسية والصور البصرية وهو اكثر شيوعاً عند الاطفال منه عند الكبار.

3- التفكير المجرد: ارقى من المستوى التصوري وتأخذ الكلمات تدريجياً مكان الأشياء التي تمثلها فتستخدم اللغة كأداة للتفكير ويعتمد على معاني الاشياء وما يقابلها من الفاظ او ارقام، وهو يتقدم ويتطور بتقدم اللغة عند الفرد.

نستنتج مما سبق إن مفهوم التفكير معقد ويتألف من عدة مكونات هي:

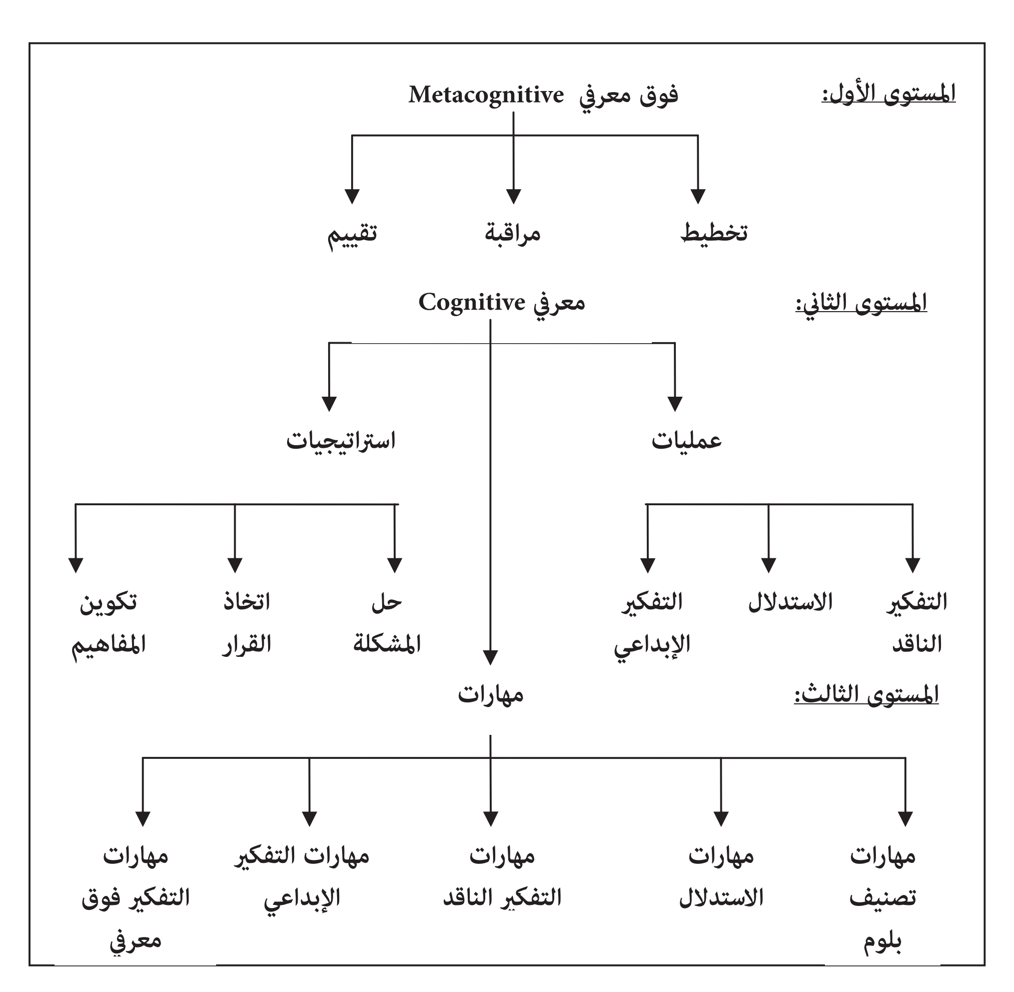
1- عمليات معرفية معقدة مثل (التقويم او اصدار الاحكام – حل المشكلات - التركيب).

2- عمليات معرفية أقل تعقيداً مثل (الفهم او الاستيعاب - التطبيق).

3- معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

4- استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).

والشكل (5) يوضح مستويات التفكير بمستوياته الثلاث:



شكل (5) يوضح مستويات التفكير بمستوياته الثلاث

رابعاً: مزايا التفكير:

يتميز التفكير بمزايا عدة لعل اهمها:

1- نشاط ذهني يستخدم الرموز الامر الذي اعان الانسان على استعراض الماضي والانتفاع من خبراته السابقة كما اعانه على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له وعلى التبصر في عواقب اعماله.

2- يميز الانسان عن الحيوان بقدرة الانسان على تصور الغاية من سلوكه وتخيل وابتكار الحيل التي تؤدي الى تحقيق هذه الغاية وبفضله استطاع الانسان ان يتعلم من خبرات الاخرين ممن عاشوا في غير زمانه ومكانه.

3- وفر على الانسان الكثير من الوقت والجهد وعصمه من الوقوع في الكثير من الاخطار حيث استطاع حل الكثير من المشكلات التي تتحداه مثل المجاعة والمرض.

خامساً: ادوات التفكير:

اذا كان التفكير نشاط عقلي يحتاج الى مثير معين يظهر اثره على سلوك الفرد، ويتضمن عدداً من المهارات (مهارات التفكير) التي يمكن تنميتها من خلال التدريب، ذلك يقودنا الى ان التفكير يحتاج الى ادوات ذات مستوى كفاءة وفاعلية يتحدد بموجبها مستوى فاعلية التفكير، وتلك الادوات حددها بعض الباحثون والمتخصصون بالاتي:

1- الاسترجاع: وهو شرط اساسي للتفكير فبدون استرجاع ما تعلمناه سابقاً لا نستطيع حل مشاكلنا الحياتية او المدرسية، ولا يقتصر الامر على مجرد عملية استرجاع المعلومات بل يقتضي تنظيم ما تعلمناه وتحليله وتوظيفه لذلك الغرض، ويمكن استرجاع الماضي بطرائق مختلفة منها ما ياتي:

أ- الصور الذهنية: وهي الصور التي يستطيع الفرد بواسطتها تصور او تخيل الموقف الماضي عن طريق الصور الحسية والصور اللفظية للمواقف الماضية.

ب- الكلام الباطن واللغة الصامتة: هـو حـديث داخـلي يُحـدّث فيـه الفـرد نفسـه اذ يجريه الفرد مع نفسه ويصدر اوامره لها وينقدها او يقدم لها النصـح وقـد يرتفـع صـوت المفكر عند تفكيره عند البعض ويحدث الحديث الداخلي عن الفرد امام موقف ما هـام في حياته ويأخذ اشكال التغذية الراجعة الايجابية او السلبية.

ت- التصور العقلي: ويأخذ ذلك شكل التفكير الرياضي او الفلسفي لمعاني وافكار غـير مصوغة في الفاظ.

2- الافكار العامة والمعاني الكلية: يستطيع الفرد بواسطتها التفكـير في مسـتوى اعـلى وارقى من مسـتوى الادراك الـحسي والمعنـى الكـلي هـو فكـرة عامـة تخـرج بهـا الصـفات فالإنسان كمعنى عام يشير الى صنف من الكائنات الحية يشترك افـراده في بعـض الصـفات مثل التنفس والتكاثر والتغذية والفنـاء ويختلـف في صـفات اخـرى مثـل النطـق وينبغـي الاشارة الى ان قسماً كبيراً من الكلمات في اية لغة يمثل معاني وافكـار عامـة، فكلـمات مثـل المعدن والسائل وغيرها تعبر في اللغة عـن اوجـه الشـبه بـين اشـياء وموضـوعات يختلـف بعضها عن بعض في كثير من النواحي وتجدر الاشارة بان المعاني التي نفرغها على الاشياء في الادراك الحسي هي معان مصبوغة بأغراض حسية خاصة بهذه الاشياء وحدها دون غيرهـا ولو توقف تفكيرنا على هذا المستوى الخاص لما استطعنا ان نفكر وان نتحـدث عـن معـان عامة ومن المدركات الحسية الادراك الصوتي والشمي وتجدر الاشـارة بـان المعـاني تختلـف باختلاف السن والثقافـة والـذكاء ومسـتوى اتصـال الفـرد بـالأخرين والاشـياء وقـد يكـون الاخـتلاف كبـيراً بحيـث يـؤدي الى سـوء الفهـم بـين النـاس في احـاديثهم ومناقشـاتهم ومعاملاتهم.

3- التجريد: هو احد أدوات التفكير ولا يـتم الا مـن خـلال اللغـة والرمـوز ويتطـور بتطورها وهو عملية عزل بعض الصفات المشـتركة او تجريـدها عـن أشـياء أخـرى ليسـت موجودة في شيء معين، وتبدأ عملية اكتسـاب المعـاني بـالمفردات وتنتهـي بالأفكـار العامـة والمجردة فالفرد يعرف طعم الحلو عن طريق اللسان ولكنه يكون معنى مجـرداً في ذهنـه

عن معنى العذوبة الذي يعجبه على كل شي ذي طعم حلو ولذا فالتجريد يختصر على الانسان الكثير من الكلام فبكلمة واحدة نستطيع ان نستغني عن جملة كاملة.

4- اللغة:وهي احدى ادوات التفكير وهي ترجمان الفكر ووسيلة التفاهم بين البشر لنقل تراثهم وهي تحفظ المعاني من الضياع وتسهل ذكرها وتميز بينها وبين غيرها من المعاني وهي تعيننا على التفكير وهي الرموز والقوالب التي تصب في المعاني المحددة ليسهل وعيها وتذكرها واستخدامها، واللغة ترجمان القلب والمشاعر والعواطف والتفكير، وتجدر الاشارة الى ان الكثير من المعاني البسيطة تتكون في ذهن الطفل قبل ان يستطيع الكلام فهو يعبر عن حركاته وانفعالاته عن معنى الالم كلما احس به وان المعاني تتغير وتتطور وتتحدد بينما الالفاظ تبقى كما هي، واحياناً تحجب اللغة الفكر الواضح عندما تكون مبهمة وغامضة وملتوية وفي كثير من الاحيان يصعب على الفرد التعبير عن اللغة بألفاظ.

بناءً على ما تقدم نلاحظ ان التفكير النشط او السليم يحتاج الى مثير معين او مشكلة ما ترتبط باهتمامات الفرد، لكي تعمل آلية التفكير بشكل منطقي، لذا فأن دور المعلمين لإنجاح آلية عمل التفكير لدى المتعلمين هو تقديم محتوى المادة الدراسية بما يتناسب مع اهتمامات المتعلمين مع الاخذ بالاعتبار الفروق الفردية بينهم واتجاهاتهم وميولهم نحو المشكلات الحياتية وطرائق حلها، ومن جهة اخرى ينبغي على المعلم اعادة صياغة محتوى المادة الدراسية من اجل تنمية مهارات التفكير فضلاً عن استعمال استراتيجيات التعلم الحديثة والوسائل التعليمية المناسبة لتيسير تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

سادساً: مهارات التفكير

يشير بعض المتخصصين في مجال علم النفس ان التفكير ليس كتلة قائمة بذاتها بل انه عبارة عن مهارات مجزأة، وكل مهارة لها آليات واستراتيجيات تسهم في تطويرها، والتعامل مع التفكير ككتلة واحدة يؤدي إلى تصادمات غير منطقية تُفشل عمليات تطوير التفكير، والإنسان يحتاج إلى تطوير مهارات معينة للتفكير أكثر من غيرها تبعاً لطبيعة عمله واحتياجاته اليومية، واستعمال مصطلح (تطوير التفكير) عبارة مجازية تستعمل بدلاً من جملة تطوير مهارات التفكير ولا بأس بذلك، فالذي يُطور مهارات التفكير وتبعاً لذلك يتطوّر التفكير وفقاً لما يتم التركيز عليه من مهارات.

وتُعد تنمية مهارات التفكير وتوجيهها من أهداف التربية الحديثة، بل في صدارة الأهداف التربوية لأية مادة دراسية، فهي وثيقة الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرائق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية، وان وضع التفكير ضمن قوائم الأهداف التربوية يمثل أساس علمي من التعليم فهو يجعل المتعلم ايجابياً يتسم بالجدية، الأمر الذي ينعكس على ممارساته في المواقف التعليمية التي تأخذ غالباً شكلاً يباعد بينه وبين التفكير.

فالتفكير يتضمن مجموعة من العمليات والمهارات العقلية التي يستعملها الفرد عند البحث عن إجابة سؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات والمهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة.

والاهتمام بالتفكير ومهاراته يعد محوراً أساسياً لتطوير المناهج من أجل ذلك عقدت العديد من المؤتمرات التربوية التي ركزت على تبني استراتيجيات حديثة تسهم في إثارة تفكير المتعلمين وتحفيزهم على حل المشكلات التي تواجههم.

فالتفكير إذن عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عملية المدخلات الحسية، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقويم قوة الدليل أو الادعاء، ولتوضيح العلاقة بين التفكير ومهاراته يمكن عقد مقارنة على سبيل المجاز بين التفكير ولعبة كرة المضرب (التنس الأرضي).

فلعبة التنس تتألف من مهارات محددة كثيرة مثل: رمية البداية، والرمية الاسقاطية... الخ، ويسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب أو جودته، وينطبق الحال على التفكير فهو أيضاً يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير، فلابد من معرفة هذه المهارات (تعلم المهارة) وممارستها حتى يتقنها المتعلم، ويتطلب ذلك أن يتعلمها المتعلم ثم يمارسها في النشاطات التعليمية والتعلمية حتى يتمكن من التفكير بفاعلية.

إذ أن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور المتعلمين ايجابياً فاعلاً ينعكس بصور عدة من بينها: تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

سابعاً: مفهوم مهارة التفكير:

يُعد مفهوم مهارة التفكير مفهوماً افتراضياً، ذلك ان مهارة التفكير لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، ولا يمكن التحقق منها الا عن طريق نتائجها، وذلك لان عملية التفكير عملية ضمنية وعلى الرغم من ان مهارة التفكير عملية افتراضية الا ان نتائجها يمكن فحصها واختبارها والحكم عليها عن طريق معايير خاصة ومحددة وتُعد مهارات التفكير عمليات معرفية وادراكية يمكن عدّها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير وهناك تعريفات متعددة للمهارة منها:

1- العملية العقلية التي تخضع للمعايير الثلاثة الآتية ان تكون (قابلة للتعلم والنقل قابلة للتطبيق في مواقف جديدة مناسبة للاستعمال والمستوى.

2- عملية عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها البعض عندما نبدأ بالتفكير وهدفها الوصول الى معنى او رؤيا او معرفة.

3- كما تعرف على أنها: مهارات عقلية يمكن تنميتها من خلال تدريب المتعلمين على ممارستها عندما يطلب منهم الحكم على قضية ما ومناقشة موضوع ما أو تقويم رأياً ما أو اتخاذ قرارٍ ما على أساس من الدقة والموضوعية.

مما سبق يمكننا ملاحظة ان مهارة التفكير تتميز بانها:

1- عمليات محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات.

2- سلسلة متتابعة من الإجراءات التي يمكن ملاحظتها مباشرة او بصورة غير مباشرة التي يمارسها المتعلم بهدف أداء مهمته.

3- العمليات المحددة التي يمارسها الافراد ويستعملها عن قصد في معالجة المعلومات مثل اتخاذ القرارات والمقارنة والتحليل والتصنيف.

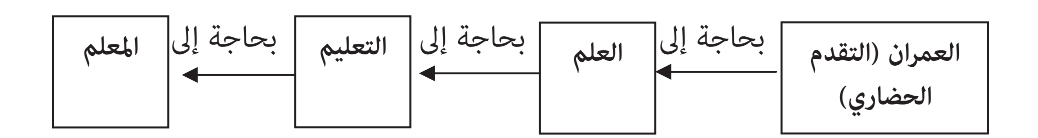
4- قابلة للتوظيف في مواقف جديدة وتتحسن بالتدريب والممارسة ويمكن نقلها الى المواقف الحياتية.

ويستطيع المعلمون تنمية مهارات التفكير لدى المراحل العمرية المبكرة مثل المرحلة الابتدائية من خلال استعمال مصطلحات متعلقة بالتفكير (ما هي الادلة التي تراها والتي تثبت نمو النباتات بصورة اسرع في ضوء الشمس عنها في الظلام) يتوقع ان يقوم التلامذة بتفصيل الاجابات وتسوية التناقضات وتحليل وجهة نظر المعلومات الموضوعية المفترضة.

ثامناً: دور المعلم في تنمية مهارات التفكير:

يعد المعلم القاعدة الاساسية في النظام التعليمي بمختلف مراحله الدراسية وعليه تبنى جميع الآمال الحالية والمستقبلية التي تهدف الى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وله دورُ كبير في بناء وتنمية وتطوير المجتمعات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف والاتجاهات، وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي الى نمو المتعلمين والارتقاء بهم الى مستويات الابداع، ومهما وفرت المؤسسة التعليمية من وسائل وتقنيات تعليمية فأنها لن تحقق أهدافها المرجوة ما لم تحقق جودة أداء أعضاء هيئة التدريس. ويشير (Rebecca and Richard 1999) الى ان المؤسسة التعليمية تحقق الجودة في مجال الإدارة ومجال الخدمات ومجالات أخرى ويبقى التحدي الحقيقي لتحقيق جودة التعليم في عملية التدريس التي تتطلب استراتيجيات جيدة مثل (التعلم النشط) وتصميم اهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس والعمل الجماعي داخل القاعة الدراسية...الخ. اذ اثبتت غالبية الدراسات التي اختصت بمجال التعليم أن التفاعل الصفي بين المعلم وتلامذته هو الاساس في نجاح المدرسة او فشلها في تحقيق اهدافها المرسومة، ويتضح أهمية دور المعلم من خلال وصف ابن خلدون لحاجة التقدم الحضاري والعمران في المجتمع بحاجته إلى

العلم وان العلم بحاجة إلى التعليم وان الحاجة الى التعليم تبرز بالضرورة الحاجة إلى المعلم، فبدون معلم مؤهل يمتلك الكفايات والمهارات اللازمة لإكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة لا يمكن ان تحقق المجتمعات اهدافها في مختلف جوانب الحياة، وشكل (6) يبين اهمية الحاجة الى المعلم:



شكل (6) يبين اهمية الحاجة الى المعلم

وعندما نستعرض ادوار المعلم المختلفة نجد ان احد الادوار الرئيسة للمعلم الكفء هو (تنمية مهارات التفكير) ويتمثل ذلك بتعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون، وكيف يطبقون ما تعلموه في الحياة اليومية وتوظيفه في خدمة المجتمع، وبذلك تؤدي عملية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين تغييراً كبيراً في شخصياتهم وادراكهم لمجتمعهم مما يجعلهم مولدين للمعرفة ومنتجين بدلاً من كونهم مستهلكين سلبيين، وتتعدد جوانب دور المعلم وتتغير بتغير طبيعة المجتمعات التي تفرضها التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتقدم العلمي بكافة اشكاله، وقد ثبت من خلال الدراسات التربوية المعاصرة أن نجاح عملية التعليم يرجع (60%) منه للمعلم وحده، بينما يتوقف نجاح الـ(40%) الباقية على المناهج والوسائل التعليمية والإدارة والأنشطة الأخرى في المدرسة.

ويمكن تمثيل ادوار المعلم بالآتي:

أ- **جانب تنمية مهارات التفكير:**

من أهم جوانب الدور التي يقوم المعلم بأدائه في ظل التقدم العلمي العناية بتعليم الطلبة كيف يفكرون وأن يدربهم على أساليب التفكير واكتساب مهاراته حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم بنجاح فيعلمهم أنماط التفكير السليم من خلال إعادة النظر في طرائق التدريس التي يتبعها والاهتمام باستعمال أدوات التفكير الأساسي وتعلم نماذج حل المشكلات ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقة.

ب - جانب تنسيق المعرفة وتطويرها:

يتمثل هذا الجانب في قيامه بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة في شبكة الانترنت والمقررات الدراسية للصفوف الدراسية التي يقوم بتدريسها بحيث يصل إلى مواقع المعرفة المرتبطة بتخصصه ، ثم يحدد ما يتناسب منها لموضوعات دروسه التي يلتزم بها مع طلابه ، أو يقوم بمشاركة طلابه في التخطيط لمحتواها وأنشطتها التعليمية الصفية بحيث يجمع بين موضوع الدرس المقرر في الكتاب المدرسي وبين ما أضافته مواقع المعرفة حول هذا الموضوع.

جـ - **جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم:**

لقد تقلص دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم، وتحقيق صيغة للتفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه من ناحية أخرى، فيستعمل أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية ، وتساعد على استعمال المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية.

د - توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

إن تكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض بل تعنى في الحقيقة إضافة جانباً جديداً في دوره، ولابد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، وقيام المدرس بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي و عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المدرس يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه طلابه واكتشاف مواهبهم .

هـ - المعلم باحث:

ينبغي على المعلم أن يعمل كباحث وأن يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرائق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، وأن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة.

تاسعاً: بعض الأساليب والاجراءات التي يمكن ان يتبعها المعلم لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين في قاعة الدرس:

1. طرح الأسئلة التحفيزية: وهي احد أنواع الأسئلة ذات الجواب المتعدد وهذه الأسئلة تجعل الطالب في مواقف غير ممكنة غالبا وربما مستحيلة أحيانا وتتطلب الاستجابة لها.

2. عرض الألغاز الصورية: ويعتمد هذا الأسلوب على عرض صورتين او أكثر لشي او ظاهرة ما ويحور الشيء في إحدى تلك الصورتين تحويرا بسيطا ويُسال الطلبة عن هذا التحوير او الاختلاف الذي حصل وهذا يثير الطالب ويدفعه نحو المشاركة في الصف.

3. عرض الإحداث الجارية: ويعتمد هذا الأسلوب على عرض لبعض الوقائع التي حدثت منذ وقت قريب في الحياة اليومية بغية إثارة دافعية الطلبة نحو موضوع الدرس.

4. عرض الطرائف: ويعتمد هذا الإجراء على عرض المعلم لإحدى الطرائف كمدخل لدراسة موضوع الدرس.

5. الرحلات الميدانية الاستطلاعية: ويتضمن هذا الأسلوب القيام بزيارة او رحله قصيرة مخططة سلفا لإحدى الأماكن كمدخل لدراسة موضوع معين.

6. تمثيل الأدوار: وبمقتضاه يكلف بعض الطلبة بالقيام بأدوار تمثيلية (قصيرة نسبيا) كمدخل لدراسة لبعض الموضوعات.

7. الحدث المتناقض: يعتمد هذا الاسلوب على استثارة القلق المعرفي لدى الطلبة عن طريق عرض ما يسمى بالحدث المتناقض عليهم وهو لغز او مسالة او حيلة يتحيرون في حلها او تفسيرها.

8. تزويد الطلبة بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة من خلال اثـراء المـادة التعليمية.

9. الفروق الفردية: مراعاة المعلم لقدرات الطلبة المختلفـة (المعرفيـة – الانفعاليـة- الحركية) لحث اكبر عدد ممكن من الطلبة على المشاركة بأفكارهم.

10. البيئة الصفية: ضبط المثيرات من خلال تهيئة القاعـة الدراسـية المناسـبة للطلبـة وإبعادهم عن مشتتات الانتباه واستثمار المواقف الصفية بما يدعم عملية تنميـة مهـارات التفكير.

11. التقنيات التربوية: تصميم المواقف التعليمية بمـا يتناسـب مـع مهـارات التفكـير المراد تنميتها لدى الطلبة ومن جهـة اخـرى اسـتعمال الوسـائل التعليميـة التـي تسـهم في تحفيزهم على التفكير.

عاشراً: أهمية تعليم مهارات التفكير للمعلمين:-

يمكن للمعلم الإفادة من النقاط الاتية عند تعليم مهارات التفكير:

1- استثارة تفكير الطلبة وتحدي قدراتهم العقلية.

2- زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديهم.

3- نقـل التركيـز في عمليـة التـدريس مـن مسـتوى التلقـين الى التركيـز عـلى تنميـة مستويات التفكير العليا.

4- جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينه وبين الطلبة.

5- التعرف على استراتيجيات حديثة في التعلم مثل (الـتعلم النشـط) والابتعـاد عـن اسلوب الالقاء قدر الامكان.

6- رفع معنويات المتعلمين وثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس ايجابا" على ادائهم وانشطتهم المختلفة.

ويبين (القاسم 2007) إن تعليم مهارات التفكير قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به المعلمين لأسباب كثيرة منها:

1- يساعد على رفع مستوى كفاية التفكير لدى الطلبة.

2- التعليم المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطلبة في هذا الموضوع.

3- يعطي الطلبة إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيرهم مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديهم وشعورهم بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

4- تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

5- إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابيا وفاعلا.

احد عشر: أهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة

لا يختلف اثنان من المتخصصين في المجال التربوي والتعليمي ان الطلبة هم محور العملية التعليمية التعلمية، وان النظام التعليمي بمختلف عناصره المتمثلة بـ (المعلم - المدرسة - المناهج - الإدارة - الموظفين - التقنيات- استراتيجيات التعلم) وغيرها من العناصر الساندة هدفه تزويد او اكساب المتعلمين المعرفة والسلوك السوي، بعبارة أخرى ان هذه المؤسسات انشأت من اجل الطلبة، ومن خلال متابعتنا وملاحظتنا لسلوك الأطفال في سن ما قبل المدرسة والاستماع الى آراء أولياء الأمور والى نتائج الدراسات والبحوث العلمية، نلاحظ ان غالبية الأطفال لديهم رغبة وحماس شديدين للذهاب الى المدرسة، وهنا نقف كمتخصصين وباحثين في المجال التربوي

والتعليمي امام سؤال مهم جداً وهو (لماذا ينخفض حماس ورغبة الأطفال بعد مدة معينة من دخولهم للمدرسة؟)، وقبل الإجابة عن هذا السؤال لابد الإشارة الى هذه الحالة تتكرر في المراحل الدراسية الأخرى، مثال ذلك ان التلاميذ لديهم رغبة وحماس عند انتقالهم من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية ولكن بعد مدة معينة نلاحظ ان الرغبة والحماس قد انخفضت لديهم، ويتكرر هذا الامر عند انتقال الطلبة من المرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية، واذا اردنا ان نجيب عن السؤال بالتفصيل فنحتاج الى تأليف او اعداد كتاب خاص ليشمل محاور النظام التعليمي وعناصره التي تسببت بارتفاع نسبة الطلبة الذين يمتلكون الاتجاهات السلبية نحو المدرسة او نحو عملية التعلم بشكل عام، ونلخص **فيما يأتي اهم الأسباب التي تؤدي الى انخفاض رغبة وحماس المتعلمين عند دخولهم المدرسة او انتقالهم من مرحلة تعليمية الى أخرى:**

1- المنهج: ضعف ارتباط محتويات المنهج التعليمي باهتمامات واهداف الطلبة الحياتية فضلاً عن الكم الهائل من المعلومات التي يتضمنها ومن جهة أخرى نجد ان هناك قصوراً في آلية تحديث المناهج التعليمية لتتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع، وهذا بدوره يسبب عدم اهتمام الطالب بما يحتويه المنهج كونه لا يثير لديه حب الاستطلاع او التحدي العقلي.

2- الواجب البيتي: من خلال اطلاعنا على تجارب الدول المتقدمة التي حازت على المراكز الأولى عالمياً ومنها على سبيل المثال أنموذج التعليم في دولة فلندا، نلاحظ ان المدارس الابتدائية فيها قد الغت الواجب البيتي للتلاميذ بشكل نهائي لممارسة الأطفال لحياتهم الطبيعية في هذه المرحلة واهم جانب فيها هو ممارسة الألعاب، اما المرحلة الثانوية فالواجب البيتي لا يتعدى (15 دقيقة الى 30 دقيقة) وبمقارنة بسيطة مع الواجب البيتي الذي تحدده مدارسنا الابتدائية على سبيل المثال نلاحظ ان التلميذ

يحتاج الى عدة ساعات حتى يتم واجبه المدرسي، وهذا بدوره تسبب بخفض الرغبة والحماس لدى التلميذ الذي يحتاج الى ممارسة الألعاب بمختلف اشكالها في هذه المرحلة العمرية.

3- التفاعل الصفي: ان نجاح المدرسة او فشلها في تحقيق اهدافها يعتمد بجانب كبير منه على التفاعل بين الطلبة والمعلم وبين الطلبة انفسهم، والملاحظ لما يحدث داخل الصف المدرسي أن دور الطلبة محدود وسلبي، ينحصر غالبا في التلقي وضعف المشاركة الصفية، والكثير من الطلبة ينتظر بفارغ الصبر انتهاء مدة الدرس، وهذا يعكس بصورة مباشرة حالة الضيق التي يمر بها الطالب اثناء الدرس وحالة الفرح لديه عند انتهاء الدرس او اليوم المدرسي.

4- المعلم: كثير من الدول المتقدمة لا تسمح بمزاولة الفرد لمهنة التعليم الا بعد حصوله على شهادة الماجستير على اقل تقدير واجتيازه لعدة اختبارات والقليل من المتقدمين من يقبل بهذه المهنة، والواقع الحالي لنظامنا التعليمي يبين ان الكليات التربوية خُصصت للطلبة الأقل تحصيلاً دراسياً بين الكليات الأخرى وهذا يدل على عدم الاهتمام بنوعية المعلمين من جانب القائمين على النظام التعليمي في العراق، وهنا يجدر بنا الإشارة الى ان الدراسات اثبتت ان اتجاه الطلبة السلبي او الإيجابي نحو المادة الدراسية او نحو المدرسة يتحمل جانباً كبيراً منه المعلم، وهذا يعني ان تحصيل الطلبة الدراسي ودافعيتهم للتعلم يرتبط بشخصية المعلم واسلوبه داخل الصف المدرسي وخارجه.

5- الإدارة المدرسية: هنالك عدة واجبات للإدارة المدرسية منها تنظيم عمل المعلمين والموظفين وتقسيم الجدول المدرسي وتنظيمه وضبط أوقات الدوام الرسمي وغيرها من الواجبات الروتينية، ولكن هل تأخذ الإدارة المدرسية آراء الطلبة ؟ وهل تنفذ هذه الآراء ؟ ان غالبية الدول التي تقدمت بفعل التعليم نلاحظ ان الإدارة المدرسية فيها تغير وتطور سياستيها المدرسية بناءً على آراء طلبتها ونعني بسياستها

المدرسية كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، ذلك ان المستفيد الأول من المدرسة هو الطالب، وينبغي ان يكون هو محور العملية التعليمية، وهذا لا يمكن تحقيقه الا من خلال التطبيق العملي لتوصيات الدراسات العلمية ومؤلفات الكتب المتخصصة التي لا تجد مؤلفاً فيها الا ونادى بضرورة جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.

ان أهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة ترفع من درجة الإثارة للخبرات الصفية، وتجعل دور الطلبة إيجابياً، وينعكس ذلك بارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، وزيادة الفضول المعرفي لديهم، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والإدارة المدرسية مسؤوليتها.

اهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة

يمكن ان نلخص اهمية مهارات التفكير للطلبة بالاتي:-

1- مساعدة الطلبة على النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر متعددة.

2- تعديل الاتجاهات السلبية نحو (التخصص – المادة – المدرسة – المعلم – الإدارة المدرسية – الزملاء) وتعزيز الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكونها.

3- تتيح للطلبة فرصة تعلم طرائق واساليب مختلفة لحل المشكلة الواحدة.

4- تقويم أراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بموضوعية.

5- تسهم من خفض الخمول الفكري للطلبة.

6- يبني الثقة ويشجع الصراحة والانفتاح الذهني والاستعداد للتخيل والابداع.

7- تهيئة مناخاً صحياً مفعماً بالنشاط، يساعد على دراسة ممتعة ومثيرة.

8- الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين الطلبة وإثارة التفكير لديهم.

9- تنمية اسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة.

10- تحقق ذاتية الطالب وتجعله أكثر قدرة على تقبل الخبرات الجديدة.

11- ازدياد ثقة الطلبة بأنفسهم والاستعداد للحياة العملية ومواجهة المشكلات المدرسية والحياتية.

12- رفع مستوى التحصيل لديهم من خلال تنمية مهارات التفكير المختلفة.

13- تحفز الطلبة على المرونة في التفكير وإيجاد أكثر من حل للمشكلة المطروحة.

14- تعزز روح المسؤولية والمبادرة لديهم.

15- زيادة وعي الطلبة بوجود مشاكل في الحياة اليومية والتدريب على حلها.

اثنى عشر: معوقات تعليم مهارات التفكير

يشير المتخصصين في المجال التربوي ان هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير او تقلل من فاعليتها منها ما يتعلق بالمعلم والمناهج الدراسية والبيئة التعليمية وغيرها من الأسباب التي يمكن ايجازها بالاتي:

1- المعلم صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، والكتاب المدرسي المقرر مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.

2- اعتقاد البعض ان المدرس مصدر المعرفة في الموقف التعليمي وان دور الطالب استقبال هذه المعرفة وتذكرها فقط.

3- تجنب بعض المعلمين طرح اسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الاسئلة العميقة الآتية (ما رأيك فيما حدث ؟ وهل انت مع هذا الرأي او مع ذاك ولماذا ؟ وغيرها من الاسئلة.

4- ضعف مهارة بعض المعلمين في ادارة الصف وعدم اتاحة الفرصة الكافية للنقاش او التشجيع.

5- لجوء بعض المعلمين الى معاقبة الطلبة بخصم جزء من درجاتهم في المشاركة اذا لم يوفق فيما يجيب.

6- نادرا ما يعتمد المعلم على استراتيجيات تعليمية حديثة لتوصيل المعلومات، واعتماده على اسلوب الالقاء اثناء تقديم المادة التعليمية.

7- ندرة استعمال البرامج التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تشجع على اثارة التفكير.

8- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب المدرسية المقررة لايزال متأثرا بالافتراض السائد الذي مفاده إن عملية تراكم كم هائل من المعلومات و الحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

9- التركيز من قبل المدرسة لهدف التعليم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلا من ،التركيز على توليدها أو استعمالها.

10- غالبا ما يعتمد النظام التعليمي في تقويم الطلبة على اختبارات معرفية قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي مثل (التذكر – الفهم).

وللتغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير ينبغي على المؤسسات التعليمية ان تراعي الاجراءات الاتية لضمان نجاح تنمية مهارات التفكير وتحقيق فاعليتها:

1- المعلم: هناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالمعلم منها ما هو يرتبط بالأعداد المهني للمعلم ومدى تمكنه من الكفايات والمهارات اللازمة لمهنة التعليم ومنها ما يتعلق بشخصية المعلم واتجاهاته الايجابية او السلبية نحو مهنة التعليم التي يمكن ان تؤدي الى نجاح او فشل عملية تنمية مهارات التفكير.

2- البيئة التعليمية: من الضروري ايجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تبعث على التفكير وذلك من خلال الاهتمام بكل الظروف المدرسية وتهيئة البيئة التعليمية وتنظيمها.

3- ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير: ان العمل على توفير مجموعة من المعطيات الحسية التي يمكن ان تتحدى دماغ المتعلم تعمل بلا شك على زيادة الشجيرات العصبية في الدماغ و بالتالي توفر تعلما افضل و يمكن ان يسهم في ذلك اختيار الانشطة التعليمية التعلمية الملائمة لمستوى قدرات الطلبة و استعداداتهم و خبراتهم ، فضلا عن اهمية ان ترتبط الانشطة بالمنهج المقرر.ووضوح اهداف المهارة.

4- التدريب: التركيز والانتباه والتدريب عليه لمدة طويلة وذلك بأثارة تفكير المتعلمين بما يشد انتباههم وتركيزهم، وتدريبهم على الانتباه والتركيز على جميع جوانب المواضيع المطروحة للتفكير.

5- المعالجة المركزة: وذلك لانعاش الذاكرة والتأكيد على جميع المعلومات ومعالجتها بشكل عميق، واعتبار ان كل المعلومات مهمة وضرورية وان بدت ثانوية.

6- تقوية التفكير وتبني اتجاهات المتعلمين الايجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم اهمال وجهات نظرهم وآرائهم وان اختلفت وجهة نظر المعلم.

7- تحديد الهدف بمعنى الرغبة بمساعدة المتعلم على تحديد وجهة نظره الخاصة حول ما حققه من نجاح، أي تقويم الطالب لنفسه وتعرفه على نقاط القوة وجوانب الضعف لديه.

8- تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة المتعلم على التعلم المستقل مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية.

9- تجنب استعمال الألفاظ التي لا تحفز التفكير خاصة عندما تكون الأسئلة أو النشاطات من النوع المفتوح الذي يحتمل أكثر من إجابة صحيحة أو الذي ليس له إجابة محددة.

الفصل الثالث

اولاً: ماهية التفكير التاريخي

ثانياً: خصائص التفكير التاريخي

ثالثاً: اهمية التفكير التاريخي

رابعاً: تنمية التفكير التاريخي

خامساً: اساليب تنمية التفكير التاريخي

سادساً: مهارات التفكير التاريخي

سابعاً: تصنيف مهارات التفكير التاريخي

ثامناً: اهمية مهارات التفكير التاريخي

تاسعاً: دور معلم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي

عاشراً: التطبيقات العملية للتدريب على مهارات التفكير التاريخي

اولاً: ماهية التفكير التاريخي:-

يرى المؤرخ الانكليزي أرنلود توينبي (Toynbee , 1962) أن التفكير التاريخي نسبي ذلك أن دراسة التاريخ يحكمها عاملان أساسيان هما: الزمان والمكان، وليس بالإمكان القول: أن التاريخ يصنع في مختبرات الأبحاث كالعلوم الطبيعية، إلا أن التجارب العلمية تمكن الإنسان من الحصول على نتائج محددة وواضحة، وليس الحال كذلك بالنسبة للتاريخ، إذ أن رحلة المؤرخ الطويلة مع الزمان والمكان والإنسان تأتي بافتراضات وتحليلات ومناقشات وتفسيرات تنتهي على أحسن الفروض باستنتاجات منطقية تعبر عن أقرب شيء للحقيقة، وهذه الحقيقة المجردة لا يمكن الوصول إليها بأي حال من الأحوال إلا من خلال دراسة العصور والأماكن والشعوب التي يفصل بينها وبين المؤرخ آلاف السنين ان حصول المؤرخين او الباحثين على المعلومات والبيانات اثناء دراساتهم العلمية عن مختلف العصور التاريخية وما تتضمنه تلك العصور والحقب التاريخية من احداث ينبغي ان تقدم الى الطلبة من خلال الاطار العام للتفكير التاريخي ومهاراته المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة والوصول الى تعلم ذا معنى لدى الطلبة.

ويُعد التفكير التاريخي احد انواع التفكير العلمي الذي ينبغي على الفرد ممارسته بحياته العامة لاستكشاف الاسباب الحقيقية للأحداث التاريخية السلبية والايجابية منها، ويساعد التفكير التاريخي الافراد على مواجهة التغيرات المختلفة الحاصلة في المجتمع من خلال تحديد الاسباب وتحليلها للإجابة عن الافتراضات او الاسئلة ومنها (هل هناك علاقة بين التغيرات الحالية في المجتمع والاحداث التاريخية)، وهنا لابد الاشارة الى ان الافراد في المجتمعات المختلفة بإمكانهم الاجابة عن الاسئلة التي تدور في اذهانهم للتغيرات الحاصة بمجتمعاتهم في حال ممارستهم للتفكير التاريخي.

اما في المراحل الدراسية فيُعد التفكير التاريخي من الأهداف التي تسعى دراسة مادة التاريخ لتحقيقها وممارستها في دراسة الأحداث التاريخية والكشف عن اسبابها

وبيان حقيقة تلك الاسباب بالطريقة العلمية الموضوعية، فدراسة مادة التاريخ بدون فهم واستيعاب لها وعدم الافادة من خصائصها ينتج لنا طالباً قادراً على الحفظ فقط وليس بإمكانه على سبيل المثال الربط بين الاسباب والنتائج او التنبؤ بالتغيرات المستقبلية بناءً على الاحداث الجارية، ذلك ان الغاية من دراسة التاريخ ليس التعرف على اخبار القرون او الاجيال الماضية فقط، بل دراستها من أجل فهم معوقات الواقع الحالي والتغلب عليها والتنبؤ بالأحداث المستقبلية، لأن الحاضر يحمل بين جنباته أصول الماضي وصفات المستقبل.

ويرى (اللقاني 1979) بضرورة عدم الاكتفاء بتزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق التاريخية والتي تمكنه من فهم الحاضر الذي يعيش فيه والقوى المؤثرة فيه ، وإنما ينبغي تدريبة على ممارسة التفكير التاريخي الذي يمكنه من المشاركة الذكية ، وذلك لان تنمية التفكير السليم من الوظائف الرئيسة للتاريخ. وهذا يتطلب تصميم مناهج دراسية تكون قادرة على تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التاريخي بشكل خاص ومثيرة لاهتمام ودافعية الطلبة، فضلاً عن تأهيل الكادر التعليمي وتدريبهم على استعمال استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة وأساليب طرح الأسئلة التحفيزية وغيرها التي تثير فضول الطلبة، وتوفير الوسائل التعليمية التي تعمل على جذب انتباه الطلبة وتيسير مادة التعلم، وقد أشارت دراسة سام وينبرج Sam Wineburg 2001 أن اسلوب عرض الأسئلة من قبل المعلم الى الطلبة يضعف لديهم كل ميل تجاه دراسة مادة التاريخ، فضلاً عن ذلك فان طرائق التدريس النمطية تُعد احد الأسباب الرئيسة في نفور الطلبة من هذه المادة.

ويؤكد (الهابس، 1980) ان تدريس مادة التاريخ بطريقة صحيحة يتيح للطلبة فرصا" طيبة لاكتساب مهارات البحث والتحليل الناقد وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة والقدرة على الربط بين الاسباب والنتائج وارجاع الامور الى اسبابها الحقيقية واكتشاف التعليلات الخاطئة والمغرضة والقدرة على المقارنة والتمييز بين

الحقائق ووجهات النظر واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات ومبادئ عامة، ولهذه المهارات قيمتها في تربية المواطنين تربية عقلية سليمة.

وقد وحُدد تعريف التفكير التاريخي من قبل المتخصصين والباحثين وكما يأتي:

وفقا" لـ (خريشه 2004) التفكير التاريخي هو القدرة على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتب التاريخ عن طريق جمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها ، وتصنيفها وتفسيرها ، وتقبل وجهات نظر مخالفة واستبعاد التحيز وإصدار الإحكام من اجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين.

ويشير (T.Kathryn&w. Luther 1999) بأن التفكير التاريخي يتطلب تحليل الارتباطات بين الحقائق والأحداث التاريخية وذلك من خلال الاعتماد على المفاهيم المجردة بالاعتماد على الدليل وفق الحقيقة التاريخية.

وأشار هالرى بوردون Hilar Bardilon إلى أن التفكير التاريخي يتضمن القدرة على دراسة أحداث الماضي من خلال المصادر المختلفة، والقدرة على رؤية الأشياء والأحداث وفقاً لعلاقاتها الصحيحة وذلك من خلال أسلوب الملاحظة.

ويعرف المؤلفان التفكير التاريخي على أنه: القدرة على تطوير القوانين والنظريات المفسرة للأحداث التاريخية ومعالجتها من خلال ممارسة بعض العمليات العقلية العليا كالفهم التاريخي، والتفكير زمانياً ومكانياً بالحدث التاريخي، والتقصي والبحث التاريخي، والربط بين الأسباب والنتائج وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المدعمة بالأدلة التاريخية والحجج المنطقية.

ثانياً: خصائص التفكير التاريخي:

يشترك التفكير التاريخي مع التفكير بشكل عام بخصائص عدة والتي تم ذكرها في الفصل الثاني ويمتاز التفكير التاريخي عن أنواع التفكير الأخرى بعدد من الخصائص، ومن أهمها:

1. يتشكل التفكير التاريخي من تداخل عناصر البيئة المحيطة بالفرد والتي تضم الزمان (الماضي – الحاضر – المستقبل) والمكان والمشكلة او السؤال او الموضوع الذي يستهدفه التفكير التاريخي.
2. إنه نظر وتأمل في الإنسان فلا تاريخ بلا إنسان، إذ لا تتصل الكائنات الأخرى بالتاريخ إلا بمقدار ما تؤثر أو ما يؤثر هو فيها.
3. يمثل نفاذ إلى الحياة البشرية وما تضمه من أنشطة إنسانية.
4. يضع الأحداث البشرية في حيزها الاجتماعي والزماني من خلال علاقة الإنسان بغيره وأثر هذه العلاقات في معتقداته وأساليب فكره وعمله.
5. التنبؤ بالمستقبل من خلال دراسة وتحليل الاحداث التاريخية وربطها بمتغيرات الحاضر واستنتاج أثرها على الاحداث المستقبلية.

ثالثاً: أهمية التفكير التاريخي:

تدعو الاتجاهات المعاصرة في تدريس التاريخ الى اعطاء اهمية خاصة لأنماط التفكير المختلفة ومهاراته التي ينبغي تنميتها وتطويرها في ذهن الطالب تلك المهارات المتمثلة بتعزيز قدرة الطالب على التخيل والتحليل والاستنباط والتقويم فضلا" عن مهارات حل المشكلات والترجمة والقدرة على نقد الاحداث التاريخية نقداً موضوعياً دقيقاً. وأن يكون تدريس التاريخ أداة لتزويد المتعلمين بالأساسيات التي تمكنهم من ممارسة أسلوب البحث والتفكير التاريخيين، وهذا ما يحتاجه المتعلم عند دراسته لمادة التاريخ، ومن هنا كان الاهتمام بتنمية التفكير عامة والتفكير التاريخي خاصة، ويمكن تلخيص أهمية التفكير التاريخي بالاتي:-

1. يساعد في بناء عقول منفتحة قادرة على إصدار أحكام، كما أنه يشجع المتعلمين على المناقشة والمجادلة، وذلك من خلال طرح الأسئلة والتشكيك فيما يطرحه المؤرخون، وبذلك يمكن تكوين وبناء العقل التجريبي.

2. يتضمن العمليات الأساسية للتفكير مثل الملاحظة والاستقصاء والقياس والتصنيف والتوقع والاستنتاج والتنظيم والمقارنة والتحليل وغيرها.

3. يعطينا منظور عن الماضي يمكن أن نستعمله في فهم المعلومات التاريخية التي نواجهها، فنحن نفهم الأحداث عندما ننظر إلى العلاقات بين الأجزاء المتمايزة في إطار ذي معنى.

4. يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات المتنوعة مثل مهارات القراءة والكتابة الناقدة، إذ يتدرب المتعلمون على تحري الأدلة والبحث عن الحقيقة وتقدير ماذا حدث في الواقع؟ بدلاً من تقبل المكتوب كما هو، مما يساعد المتعلمين على تكوين العقل الاستقصائي.

5. ينمي قدرات البحث العلمي ومهارته، إذ يطرح المتعلمون أسئلة تاريخية ثم يمضون في جمع المعلومات والبحث عن إجابة لهذه الأسئلة.

6. يساعد المتعلمين على تحليل وتفسير الحقائق التاريخية من خلال تقديم وجهات نظر متعارضة للمؤرخين في بعض الأحيان.

7. يحافظ على الهوية الوطنية من خلال تنمية المشاعر والأحاسيس التي ترتبط بدراسة تاريخ السابقين والتعرف على وجهودهم وانجازاتهم والتعاطف معها.

8. يساعد المتعلمين في إدراك الأهمية التاريخية للاماكن والحرف والمهن والأفراد وغيرها.

9. يعمق فهم المتعلمين لمفاهيم الاستمرارية والتغيير والتقدم والتأخر، وتنمية مهارة الملاحظة من خلال المقارنة بين الماضي والحاضر، وتنمية التخيل من خلال استشراق المستقبل.

10. يسد الفجوة بين المؤرخ ودارس التاريخ إذ يمارس دارس التاريخ المهارات المتخصصة بأسلوب مبسط كالاستقصاء واختيار الوثائق ونقدها إلى غير ذلك من العمليات التي يجربها المؤرخ.

11. التفكير التاريخي ينمي التخيل التاريخي لدى الطلبة، إذ يهتمون بالماضي لفهم الحاضر وتصور المستقبل.

12. اكتساب المعلومات والحقائق والمفاهيم بقصد تكوين اتجاهات ايجابية مرغوب فيها لدى المتعلم نحو مختلف جوانب الحياة ومنها عملية التعلم.

13. يمكن المتعلم من التمكن من مهارات عديدة منها المقارنة بين وجهات النظر والآراء والحقائق ومهارات التحليل.

14. تفسير الحقائق التاريخية من خلال تقديم وجهات نظر متعارضة للمؤرخين في بعض الأحيان.

رابعاً: تنمية التفكير التاريخي:

لابد لنا من القول أن تنمية التفكير التاريخي يعد هدفاً أساسياً ينبغي ان يتبوأ مركز الصدارة في أهدافنا التربوية، وهذا ينطبق على مادة الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة أذ تعد من المواد الدراسية التي تعتمد على استعمال المصادر التاريخية المتنوعة وتحليل ما تتضمنه من أحداث تاريخية، لذا فهي تساعد على تنمية قدرة دارسي التاريخ على الفحص الموضوعي للأحداث والقضايا التاريخية المحلية والعالمية والتفكير فيها والبحث عن الحلول المناسبة لها، كما أن تنمية أنواع التفكير بصفة عامة لدى المتعلمين يكسبهم متعة التعلم والشعور الايجابي نحو اكتساب المعرفة، وبالتالي يكسبهم ميولاً واتجاهات ايجابية نحو التعلم، ويتفق جميع المتخصصين والباحثين إن تعلم المتعلمين كيف يتساءلون عن التاريخ بـ (ماذا؟ كيف؟ أين؟) وغيرها من أنواع الأسئلة يساعدهم على الوصول إلى استنتاجات منطقية بدلاً من الإيمان السطحي بالتسليم بصحة ما تتضمنه مادة التاريخ، وبهذه الطريقة يبني المتعلمون فهمهم لطبيعة التاريخ ولعناصره ومفاهيمه لتشكل إطاراً معرفياً يؤسس لفهمهم العلمي والموضوعي للأحداث والمواقف عبر العصور الزمنية.

وحتى يتمكن معلمو مادة التاريخ من تدريس التاريخ بطريقة علمية لابد لهم من تحديد الخبرة المعرفية السابقة للطلبة والكشف عن اسلوب تفكيرهم فضلاً عن معرفة الآلية المناسبة لدمج الخبرات الجديدة والسابقة في البناء المعرفي لديهم، وهذا يتطلب السير نحو طبيعة المعلومات التاريخية التي ينقلها المعلمون وكيف تنعكس هذه المعلومات او الاحداث التاريخية داخل غرفة الصف، وكيف يتلقاها المتعلمون ويتعاملون معها ويعالجونها، وما الطريقة التي يمكن من خلال الكشف عن طبيعة المعرفة التاريخية لديهم، وما الصورة التي يكونونها عن التاريخ ومنهجيته وأغراضه وأهميته، وهل ثمة علاقة بين تصور المعلمين لطبيعة التاريخ وتصور المتعلمين عنه؟.

ولابد لنا من الإشارة هنا الى ان حصول المتعلمين على المعلومات هي المرحلة الاولى ولن يستطيع المتعلم ترتيبها ودمجها مع المعلومات السابقة ضمن البناء المعرفي لديه ما لم تُفعّل تلك المعلومات من خلال اثارة اهتمامه بها وربطها ان امكن بمتغيرات المجتمع المختلفة، ولذلك كان من المهم تنمية التفكير لديهم لكي يتمكنوا من التعامل مع المعلومات داخل البيئة المدرسية او الكم الهائل من المعرفة المتدفقة داخل المجتمع، تعاملا" يمكنهم من التكيف العلمي والاجتماعي والثقافي في بيئة متغيرة من خلال التقدم العلمي والتطورات السياسية والمعرفية، وهذا لن يكون الا بأعداد وتطوير المعلم الذي يعد المحور الاساس لنجاح العملية التعليمية.

ويرفض بعض المتخصصين والباحثين عملية نقل المعرفة إلى المتعلمين، مفضلين بدلاً منها تقديم فرصاً للمتعلمين للتساؤل، وهذا يتطلب أن يتعلم المتعلمون كيف يشاركون وكيف يتساءلون ويعني ذلك أن يشُجع المتعلمون على طرح التساؤلات، بصرف النظر عن مستوى تحصيلهم، ويتضح تطبيق التفكير التاريخي ومهاراته في المراحل الدراسية المختلفة عندما يُصبح المتعلمون قادرين على صياغة تساؤلات تستند إلى مصادر أساسية وثانوية، وجمع البيانات الخاصة بمشكلة او تساؤل معين باستعمال المصادر التقليدية والمصادر الالكترونية الحديثة للوصول الى حلول او إجابات موضوعية عن مشكلة معينة، فضلاً عن كونه يتيح للطلبة فرصا" طيبة لاكتساب مهارات البحث والتحليل الناقد وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة والقدرة على الربط بين الاسباب والنتائج واستعمال مهارات القراءة التأملية والابتكارية والناقدة والقراءة بالتداعي التي تتطلب مهارات تفكير عليا لفهم النصوص التاريخية، وحسب معجم التربية وعلم النفس فان القراءة التأملية هي قراءة عميقة يحاول القارئ من خلالها الى البحث عن المعاني التي يهدف اليها الكاتب ولا يكتفي بالمعاني المباشرة او الحرفية للكلمات، اما القراءة الابتكارية فهي تمكين القارئ من توليد معان جديدة مما يقرئه، والقراءة الناقدة هي تقييم القارئ للمادة التي يقرأها، فيما تتضمن

القراءة بالتداعي درجة عالية من العمليات العقلية واستحضار الخبرة السابقة المتصلة بالمادة المقروءة.

خامساً: اساليب تنمية التفكير التاريخي:-

1- تشجيع الطلبة على تدوين اهم احداث اليوم المدرسي والحياة من حولهم في تتابع زمني باليوم والساعة والتاريخ، وتحديد اسباب الاهمية وصلتها بما قبلها وأثرها فيما بعدها.
2- تأليف تقاويم تأريخيه للمنزل والصف يسجل فيها الطلبة ما في المنزل والمدرسة من احداث وتعويدهم المقارنات والاستنتاج.
3- تصميم تقارير او رسائل يوجهها الطلبة الى مخلوقات كانت تحيا في الماضي او ستأتي في المستقبل.
4- تدريبهم على جمع البقايا والآثار التاريخية وفحصها وتدوين معالمها وأزمنتها.
5- تعويدهم فحص الصور والوثائق واللوحات التاريخية لاستنتاج اهم ملامح العصور القديمة.
6- تدريبهم على استعمال العصف الذهني لتوليد أكبر عدد ممكن من الافكار.
7- تدريبهم على طرح الاسئلة الناقدة والاسئلة التشعبية والاسئلة الابداعية وغيرها من انواع الاسئلة التي تنمي التفكير لديهم.
8- تدريبهم على التتابع الزمني من خلال ترتيب الاحداث والصور وأحداث القصص، وطوابع البريد وصور الألبومات والرحلات المدرسية.
9- مقارنتهم الحاضر بالماضي واستنتاج ملامح التطور والتقدم واسبابه.
10- اصطحابهم في زيارات الى الاماكن التاريخية.
11- محاولة محاكاة احداث الماضي واعادة اخراجها في نماذج ومجسمات وخرائط وصور وشرائط فيديو وبرامج كمبيوتر.

سادساً: مهارات التفكير التاريخي:

قبل الحديث عن مهارات التفكير التاريخي نود ان نبين للقارئ كيف تطور استعمال مهارات التفكير بصورة عامة خلال السنوات الماضية، أذ بدأت عدد من الجامعات العالمية باستعمال مهارات التفكير كشرط للقبول الجامعي ومثال على ذلك: اختبار مهارات التفكير الذي وضعته وحدة التقييم بجامعة كامبريدج (Cambridge Assessment) وتتولى الإشراف عليه، وقد بدأ استعمال الاختبار في 2001 ضمن اختبارات القبول في جامعة كامبردج، وتبين صفحات التقديم على موقع جامعة كامبردج على الإنترنت أحدث المعلومات بشأن المناهج والكليات التي تشترط اجتياز هذا الاختبار.

وفي 2007، بدأت جامعة أوكسفورد استعمال اختبار مهارات التفكير ضمن إجراءات التقدم للحصول على بكالوريوس الفلسفة والاقتصاد والسياسة. كما توسعت الجامعة في استعمال الاختبار ليشمل التقديم لبكالوريوس الاقتصاد والإدارة في عام 2008، ثم للمزيد من التخصصات في 2009، اما الشكل الأول المستعمل في اختبار جامعة كامبريدج لمهارات التفكير (TSA Cambridge) الذي تستعمله جامعة كامبريدج وجامعة كليات لندن (TSA UCL) فيضم (50) سؤالاً للاختيار من متعدد ومدته ساعة ونصف وهذا الشكل مصمم لقياس مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي.

والشكل الثاني يُعرف باسم اختبار جامعة أوكسفورد لمهارات التفكير (TSA Oxford)، ويضم قسمًا إضافيًا لمهارات الكتابة مدته (30) دقيقة يُقدم فيه للمتقدم أربعة أسئلة مقالية عليه اختيار واحد منها للإجابة عليه وهذا القسم من الاختبار يهدف لقياس قدرة المتقدم على تنظيم أفكاره وتوصيلها على نحو واضح ومنظم.

ومن هنا فان استعمال مهارات التفكير المختلفة من قبل الجامعات العالمية جاء بعد تحليل نوع التفكير المراد اختباره لدى الطلبة ومثال ذلك: يحتاج استعمال التفكير الناقد الى تحديد مفهومه وخصائصه ومهاراته والغرض من استعماله وبعد ذلك يتم صياغة الفقرات وفق مهارات التفكير المحدد، وينطبق هذا المثال على مختلف أنماط التفكير الأخرى ومنها التفكير التاريخي، أذ ينظر إلى التفكير التاريخي على أنه مجموعة من مهارات التفكير وتتضمن كل مهارة على عدد من الفقرات او الأسئلة حسب الموضوع والموقف التعليمي والتي يتعين على المتعلمين تعلمها كتنمية لدراستهم علم التاريخ، ويرى (خريشة، 2004) إن مهارات التفكير التاريخي لم تأتي من فراغ، بل ثمرة لحركة تطوير المناهج القائمة على المعايير التي ظهرت وانتشرت في العقود الأخيرة من القرن العشرين، ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS , 1994) إن المعايير الجيدة هي التي تعطي إجابات لأسئلة تدور في أذهان كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية وهي: ماذا ينبغي أن يتعلم المتعلم، ومتى وكيف، وكيف يمكن تقويم هذا المتعلم؟.

وحدد عدد من المتخصصين والباحثين مفهوم مهارات التفكير التاريخي بالاتي:-

- عرفها تراسك **Trask,1996** بأنها:"المهارات التي تساعد المتعلمين على الفهم الجيد للتاريخ من خلال تجاوزهم للحقائق التاريخية التي تتضمنها الكتب المدرسية، وقراءة التاريخ بشكل مختلف، والوصول إلى وجهات نظر صحيحة من التحليلات والتفسيرات والتوضيحات".
- عرفها وينرج **wineburg,s.,2001** بأنها:"تلك المهارات التي يستعملها المؤرخ في تعامله مع المادة التأريخية وتهدف إلى الكشف عن المعلومات والحقائق ذات العلاقة التاريخية".
- رضوان ومبارك 1995 بأنها:"مهارات النقد والمقابلة والتحقيق ووزن قيم الأدلة وربط السبب بالنتيجة وإرجاع الأحداث إلى دوافعها الأصلية لبيان أثرها في

العلاقات الاجتماعية والوقوف على عدد من التعميمات أو ما يشبه القوانين وتتطلب تلك المهارات عمليات عقلية متقدمة كعمليات الاستدلال والحكم والتعميم والتخيل".

- وعرفته موسوعة **Wikipedia 2007** بأنه: المهارات التي يكتسبها المتعلمون من دراستهم للتاريخ بما يساعدهم على فهم التاريخ فهماً صحيحاً وشاملاً من خلال النظر المتأمل في أحداث الماضي والربط بينها وبين الحاضر والحكم لها أو عليها أو اكتشاف آثارها أو بمعنى آخر تفسير وتحليل الأحداث الماضية.

سابعاً: تصنيف مهارات التفكير التاريخي: -

نظراً الى أهمية مهارات التفكير التاريخي فقد حدد المركز العالمي لتدريس التاريخ في الولايات المتحدة N.C.H.S مهارات التفكير التاريخي في خمس مهارات رئيسة هي:-

أ- تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمنى.

ب- الفهم والاستيعاب التاريخي

ج-البحث التاريخي

د- تفسير وتحليل الأحداث التاريخية.

ه- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

وتحدد المهارات الفرعية او الفقرات لكل مهارة رئيسة حسب الموقف التعليمي والموضوع الدراسي او مشكلة يروم احد الباحثين بالتعرف على أسبابها واقتراح الحلول لمعالجتها، وسيتم عرض بعض المهارات الفرعية الأكثر استعمالاً من قبل الباحثين والمتخصصين وستحدد حسب كل مهارة رئيسة كالاتي:-

أ- **تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمنى:**

يعد التسلسل الزمني للأحداث التاريخية صلب دراسة مادة التاريخ، لأن له اهمية نوعية في دراسة التاريخ فهي تحتوى على عصور تاريخية مختلفة، ولا يمكن اهمال

البعد المكاني في دراسة التاريخ، فاجتماع البعدين معاً يجعل مادة التاريخ ذات قيمة للمدرسين والطلبة على حد سواء، ولا يمكن إدراك الأحداث التاريخية إلا في اطار البعد الزماني والمكاني معاً، إذ إن أبعاده تضم كثيراً من الفترات الزمنية التي يوجد بينها علاقات قوية لا يمكن فهم التاريخ إلا من ضمنها.

ومن خلال الترتيب الزمني للأحداث يكون الفرد قادراً على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل، واستعمال علم التاريخ في كتابة تاريخه الشخصي، ويعتمد مدخل التتابع الزمني للأحداث على عرض المادة التاريخية في صورة متتابعة وذلك بتقديم القديم أولاً فالأحدث، فمدخل التتابع الزمني يستند إلى المنطق، وقد يركز المدرس في هذا المدخل على إكساب الطلبة الحقائق الهامة إلى جانب تنمية الحاسة الزمنية لديهم.

المهارات الفرعية لمهارة تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسها الزمنى:

- التمييز بين الأزمنة التاريخية المختلفة (الماضي – الحاضر-المستقبل).
- تنظيم الحقائق ألتاريخية وفق تسلسلها الزمني
- تفسير البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية.
- تحديد موقع الحدث التاريخي على خريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.
- توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث.
- ربط الحدث التاريخي بظروف العصر الذى حدث فيه.
- المقارنة بين الأحداث التاريخية المتشابهة في فترات زمنية مختلفة.

ب- الفهم والاستيعاب التاريخي:

ينظر الى الفهم التاريخي على انه أحد مهارات التفكير التاريخي، لأن الفهم والاستيعاب أساس التفكير المنهجي الذي يُمكن الطلبة من التوصل إلى الأسباب الجوهرية للأحداث التاريخية، ويتضمن الفهم التاريخي مهارات القراءة التأملية والابتكارية والناقدة والقراءة بالتداعي التي تتطلب مهارات تفكير عليا لفهم النصوص

التاريخية، وقد بين المؤلفان مفهوم هذه القراءات حسب معجم التربية وعلم النفس في صفحة رقم (84) من الفصل الثالث.

وتحتاج المهارات القرائية السابقة الى القراءة الموجهة اولاً اي قراءة بأشراف المدرس وتوجيهه.

المهارات الفرعية لمهارة الفهم والاستيعاب التاريخي:

- تحديد أسباب الحدث التاريخي.
- تحديد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.
- توضيح العلاقة بين الأحداث التاريخية.
- التعبير عن الحدث التاريخي بأسلوبه.
- المقارنة بين إنجازات الشخصيات التاريخية.
- طرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية.
- تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.
- عرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة منها.
- التمييز بين الحقائق والآراء.

ج- **البحث التاريخي:-**

ان من الوسائل الجوهرية التي تساند وتحقق أهداف دراسة التاريخ هي مهارات البحث التاريخي، لأنها تعد وسيلة وغاية في نفس الوقت، فهي مرادفة لمنهج البحث العلمي،لأنها تعتمد على عدة خطوات علمية يمارسها دارس التاريخ وهى تحديد المشكلة وفرض الفروض والفحص والتحليل والنقد للأحداث التاريخية بهدف التوصل إلى الأسباب الحقيقية.

ومن هنا فأن الهدف من دراسة التاريخ ليس حفظ الأحداث الماضية فقط،بل اكتساب مهارات التفكير المختلفة مثل (الناقد – الابتكاري – التشعبي – التاريخي) التي تمكن الطلبة من الافادة من دراسة هذه الأحداث بصورة موضوعية والافادة من

طبيعة المادة في اتباع أساليب البحث العلمي وتنمية مهارات الفحص والتحليل وربط الأسباب بالنتائج واستنتاج النتائج من المقدمات والنقد وإصدار الأحكام والتمييز بين الآراء والحقائق.

فالبحث التاريخي هو مجموعة من المهارات التي يستعملها المدرس في تعامله مع المادة التاريخية بهدف الكشف عن المعلومات والحقائق ذات الدلالة التاريخية مثل (القدرة على وزن الأدلة – وربط الأسباب بالنتائج – المقارنة بين الحقائق ووجهات النظر والتوصل إلى النتائج بهدف الخروج بتعميمات.

المهارات الفرعية لمهارة البحث التاريخي:

- تحديد الأحداث التاريخية.
- فرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي.
- التحقق من صحة الفروض التي تم فرضها.
- توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهولة.
- أيجاد حلول فريدة للمشكلة ألتاريخية.
- المقارنة بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية.

د- **تفسير و تحليل الأحداث التاريخية:-**

تعد مهارة التفسير من المهارات التي تساعد الباحث في التوصل إلى الأسباب الحقيقية وراء الأحداث التاريخية المحجوبة خلف الآراء المعلنة، ويتم التوصل الى تفسيرات للأحداث التاريخية بحيث تكون تجريبية قابلة للتغيير في ضوء ظهور أية معلومات وحقائق جديدة، وبذلك فالتفسير التاريخي يتطلب فهماً واعياً للقضايا والأحداث التاريخية أذ إنه يحتاج إلى توضيح وإدراك للعلاقات بين الأحداث بهدف الوصول إلى استنتاج في ضوء المعلومات المتاحة، وإن التحليل الجيد للأحداث التاريخية يتطلب فصل الوقائع الجزئية في الموضوع أثناء دراسة الباحث وتقديم المعلومات، وتحري الدقة في تناول الأحداث.

المهارات الفرعية لمهارة التفسير والتحليل التاريخي:

- التمييز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.
- تحليل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.
- نقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا.
- تحليل وتصنيف المعلومات التاريخية .
- ربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.
- كتابة تقارير عن الأحداث التاريخية.

هـ - تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار:

يواجه الافراد العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه اتخاذ قرار وإصدار أحكام على تلك المشكلات، ومن هنا يظهر دور التربية والمناهج في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة لكى يساعدهم في مواجهة التغيرات المختلفة في المجتمع.

واتخاذ القرار كما عرفه بدوى 1992 القدرة على اختيار أفضل البدائل المتوفرة والتي تسهم في تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وزمن.

وتتصل مادة التاريخ باتخاذ القرارات المختلفة، أذ أنها تعرض مواقف الاحداث ليس في مادة التاريخ فقط بل في مختلف المجالات وبالتالي فإنها وثيقة الصلة باتخاذ القرار وإصدار الأحكام، ولذلك ينبغي على دارس التاريخ أن يفكر بشكل موضوعي ودقيق ويفحص القرارات المترتبة على الأحداث التاريخية السابقة ويحدد الأسباب و الحلول لها والبدائل المقترحة لكي يتخذ قراراً موضوعياً مبني على اسس علمية وليس قراراً اعتباطياً .

المهارات الفرعية لمهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار:

- الخروج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي.
- تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدلة الكافية.
- تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.

- إثبات الحقيقة التاريخية.
- إصدار أحكام على الأحدث التاريخية في ضوء البدائل.
- التنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التي تم عرضها.
- تجزئه الأحداث المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيره مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع.

وقد ارتأى المؤلفان إعداد قائمة ببعض مهارات التفكير التاريخي وذلك بالرجوع إلى الادبيات التي تناولت هذه المهارات وطبيعة محتوى التاريخ، واعتماد آراء خبراء تدريس التاريخ، وقد تم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامتها اللغوية والعلمية فجاءت هذه القائمة كالآتي:-

1. مهارة قراءة المادة التاريخية.
2. مهارة فهم المادة التاريخية.
3. مهارة التحليل التاريخي.
4. مهارة البحث التاريخي.
5. مهارة التفسير التاريخي.
6. مهارة التقدير التاريخي.
7. مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.
8. مهارة الإدراك الزمني.
9. مهارة استعمال المصادر التاريخية.
10. مهارة استخلاص الأدلة التاريخية.
11. مهارة إدراك المفاهيم التاريخية.
12. مهارة إعادة كتابة التاريخ.
13. مهارة إصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة التاريخية.

ثامناً: أهمية مهارات التفكيـر التاريخي:-

يمر العصر الحالي بمرحلة تتصف بقسوة التعقيد والتقدم المعـرفي في جميـع المجـالات، وظهـور التوجهـات الفكريـة المتنوعـة التـي تظهـر في المجتمعـات المختلفـة والانغـلاق الاجتماعي بين الافراد في المجتمع الواحد، مما ادى إلى التضـارب الفكـري والتباعـد المعـرفي بين مجتمع واخر وبين افراد المجتمع انفسهم، لذلك ظهرت أهمية التفكير التاريخي كـأداة ينبغي أن يتسلح بها المدرس والطالب في الوقت الحـالي لمعالجـة المعوقـات التـي تظهـر في المجتمع.

ان اهمية مهارات التفكير التاريخي والتدريب عليها يسـاعد عـلى تكـوين الاتجاهـات السليمة للطلبة، ذلك ان الاتجاهات تتأثر بشـكل كبـير بأسـلوب التفكـير، وانـه في حـال لم يتدرب الطلبة على اساليب التفكير تكون النتيجة الحجر على عقولهم وامكاناتهم وتكـوين اتجاهات غير سـليمة مثـل التصـديق بكـل مقـروء ومسـموع وضـعف اسـتعمالهم للنقـد والتحليل والاستنتاج فيما يعرض عليهم.

وتتفق أهمية مهارات التفكير التـاريخي مـع الفلسـفة ألحديثـة للتـاريخ التـي غـيرت النظرة الى المعرفة التاريخية من معرفه ثابتة إلى معرفة قابلة للنقاش

وتتلخص أهمية مهارات التفكير التاريخي في الاتي:-

1- اظهار القيمة الحقيقية لمادة التاريخ في مختلف مراحل التعلم وتصـحيح النظـرة السلبية للمادة على انها قصص للحفظ لا غير.

2- تقويم الحاضر من خلال خبرات الماضي البعيد والقريب.

3- تنمية القدرة على الإبداع والتخيل، فلم يعد تعامل الفرد محصوراً في عالم الواقع فقط، بل يزداد تعامله مع العوالم الخياليـة التـي يزخـر بهـا الفضـاء المعلومـاتي، ويتطلـب تأهيل الفرد للتعامل مع هذه العوالم الخيالية إكسابهم معارف ومهارات مغايرة لتلك التي يحتاج إليها للتعامل مع دنيا الواقع.

4- مواجهة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تحدث على المجتمع.

5- تنمية الشعور الوطني لدى المتعلمين من خلال الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمساهمة في عملية توطين المعرفة داخل المجتمع، فالقضية الجوهرية ليست في استيراد ونقل المعرفة من الخارج، بل في كيفية التعامل معها وتوظيفها والحد من التبعية المعرفية.

6- التفكير المنهجي من خلال فهم واستيعاب الأحداث التاريخية.

7- يساعد المتعلم في اكتساب مهارات التفكير الناقد والمقارنة بين الآراء والحقائق.

8- تنمية مهارة استخراج المعلومة التاريخية من مصادرها المختلفة وعرضها للمناقشة الموضوعية التي تتفق مع العقل والمنطق.

9- تنمية مهارة صياغة الاسئلة لدى الطلبة من خلال المناقشة الحرة غير المقيدة بين الطلبة انفسهم من جهة وبين المدرس والطلبة من جهة اخرى.

10- اظهار مكانة المجتمع من خلال انجازات الماضي وتحديد الاسباب الحقيقية لتخلفه عن بقية المجتمعات المتقدمة وايجاد الحلول البناءة لتجاوز المعوقات التي تحول دون تقدم وتطوير المجتمع.

11- تنمي قدرة الطلبة على تدعيم رايهم بالأدلة والشواهد التاريخية المؤيدة لاتجاهاتهم حتى لا يكون موضع للنقد.

12- ادراك العلاقات بين الاحداث التاريخية وهذا ما نفتقده اليوم في دراسة مادة التاريخ لتفهم طبيعة المادة.

تاسعاً: دور معلم التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي:

لعل المتأمل للدراسات والبحوث في ميدان التعليم والتطور السريع وطريقة عرض مادة التاريخ يجد انها لاتزال تقدم للطلبة من قبل المدرس بالطريقة العادية وما يقابل ذلك من حفظ واسترجاع من قبل الطلبة، وهذا لا يتعدى المستويات الدنيا وفقاً لتصنيف بلوم، وهذا ما دعا الى اجراء دراسات وإقامة مؤتمرات تنادي بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويتوقف تحقيق ذلك على المدرس الذي ينبغي ان يتسم بخصائص تتوافق مع ظاهرة النمو الكمي والنوعي للمعلومات، وفي ظل هذه الثورة المعلوماتية نجد أنفسنا في حاجة إلى مدرس مفكر وناقد ومرشد ومربٍ وليس ناقلاً للمعلومات فقط، وإذا أردنا ان ننشئ جيلاً لديه القدرة على التفكير التاريخي فإننا بحاجة أولا إلى مدرس لديه القدرة على التفكير التاريخي لكي يدرب طلبته على كيفية التعامل مع الأحداث التاريخية وفهم المفاهيم المختلفة وتحليلها في ضوء المصادر الأولية والثانوية وكيفية تناول دراسة الأحداث التاريخية.

مبادئ تنمية التفكير التاريخي التي ينبغي مراعاتها من قبل المدرس لكي ينمي مهارات التفكير التاريخي ويمكن أن نجملها فيما يأتي: -

1. المعرفة التامة بأهداف تدريس مادة التاريخ وطبيعتها حتى يتسنى له الافادة من طبيعة المادة في تحقيق أهدافها.
2. أن يتسم المناخ التعليمي بالحرية المنظمة وكيفية إدارة الحوار.
3. إمداد الطلبة بالمصادر والوثائق المتنوعة عن الموضوع المحدد دراسته، وأن يترك لهم فرصة لدراسة هذه الوثائق ونقدها للتدريب على خطوات التفكير العلمي.
4. التركيز فى تناول الأحداث التاريخية على كيفية تناول الأحداث ونوع المعلومات المرتبطة بالحدث وليس بكم المعلومات.
5. استعمال المعلم المداخل المختلفة مثل مقارنة الأحداث والمصادر التاريخية والاعتماد على النقد الداخلي والخارجي للوثيقة والتحقق من شخصية الكاتب.

ويمكن تنمية مهارات التفكير التاريخي من خلال الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، عن طريق مساعدة طلبته على خلق مناخ من الحرية والمشاركة في التعبير عن الآراء، فدور المعلم هنا يتميز بكونه المرشد والموجه لطلبته في المواقف التدريسية، ولو أردنا أن نوضح كيف يمكن للمعلم تعليم مهارات التفكير من خلال منهج التاريخ فإننا نشير أن على المعلم إتباع الخطوات الآتية:-

أولاً. عرض المهارة:

يقوم المعلم بعرض مهارة التفكير المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ أن المتعلمين بحاجة إلى تعلمها لإنجاز مهمات تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يجد أن الموضوع الذي يدرسه مناسب لعرض المهارة وشرحها، وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز منصباً على تعليم المهارة ذاتها، وليس الانشغال بموضع الدرس، أو الخلط بين المهارة ومحتوى الدرس، وخلال هذه المرحلة يتناول المعلم الأمور الآتية: -

1. التصريح بأن هدف الدرس هو تعلم مهارة تفكير جديدة.
2. توضيح اسم المهارة باللغتين العربية والانكليزية خاصة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.
3. إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة أو معناها.
4. تعريف المهارة بعبارة واضحة ومتقنة.
5. تحديد وتوضيح الطرائق والمقاصد التي يمكن استعمال المهارة فيها سواء أكان ذلك في موضوع دراسي معين، أو في النشاطات المدرسية أو الخبرات الشخصية للمتعلمين.
6. شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها وإتقان استعمالها.

ثانياً: شرح المهارة:

يتم شرح المهارة بعد الانتهاء من تقديم مهارة التفكير باختصار في مدة لا تتجاوز خمس دقائق، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح الخطوات التي ينبغي إتباعها عند تطبيق المهارة مبيناً كيفية تنفيذ ذلك وأسبابه، وحتى يسهل على المتعلمين فهم الخطوات يحسن بالمعلم أن يعطي أمثلة من الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

ثالثاً. توضيح المهارات بالتمثيل:

في هذه المرحلة يعرض المعلم مثالاً عن موضوع الدرس ويقوم باستعراض خطوات تطبيق المهارة خطوة خطوة بمشاركة المتعلمين، ويتضمن عرضه للمثال انجاز العمليات الآتية:-

1. تحديد هدف المهارة.
2. تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.
3. إعطاء مبررات لاستعمال كل خطوة.
4. توضيح كيفية التطبيق وقواعده.
5. يفضل أن تكون أمثلة المعلم مستمدة من موضوعات دراسية مألوفة لدى المتعلمين أو من خبراتهم الشخصية.

رابعاً. مراجعة خطوات التطبيق:

بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة بالتمثيل يقوم بمراجعة الخطوات التي استعملت في تنفيذ المهارة، والأسباب التي أعطيت لاستعمال كل خطوة من هذه الخطوات.

خامساً. تطبيق المتعلمين للمهارة:

يكلف المعلم المتعلمين بتطبيق المهارة على مهارات أخرى مشابهة للمثال الذي تم عرضه باستعمال نفس الخطوات والقواعد والتي يفضل أن تبقى معروضة أمامهم في أثناء قيامهم بالتطبيق، ويقوم المعلم في أثناء التدريب بالتجول بين المتعلمين

لمساعدتهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم، ويقترح أن يعملوا في شكل مجموعات.

سادساً. المراجعة الختامية:

تتضمن هذه المرحلة مراجعة شاملة لمهارة التفكير التي تعلموها، ويقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط الآتية:

1. مراجعة خطوات تنفيذ المهارة والقواعد التي تحكم استعمالها.
2. عرض المجالات الملائمة لاستعمال المهارة.
3. تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس والمهارات الأخرى التي تعلموها.
4. مراجعة تعريف المهارة.

وحدد بعض المتخصصين والباحثين الإجراءات التي يمكن ان يتبعها المعلم لتنمية مهارات التفكير التاريخي بالاتي:-

1. ينبغي أن ينتقي المعلم الوثائق التي تشجع المتعلمين على التفكير التاريخي، فيقدم لهم عددا من المصادر الأولية والتي تشتمل على نصوص مكتوبة كالخطابات، واليوميات، والمواد البصرية مثل: الصور والخرائط والمخططات والرسوم البيانية.
2. تهيئة المواقف التعليمية بما يثر دافعية الطلبة لمتابعة دراسة الأحداث التاريخية وكيفية معالجة المعلومات وتفسيرها وتحليلها.
3. ينبغي على المعلم أن يستعمل الأسئلة المتحدية لتفكير طلابه ومنها الأسئلة التحفيزية، وان يؤكد على الأسئلة والاستجابات التي تشجع الطلاب على التخيل وتحليل أفكارهم.
4. الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة في تقديم المادة أذ أنها تثير اهتمام الطلبة، ومن الأفضل ان يتم اختيار وسائل تعليمية يستعملها المتعلم خارج البيئة المدرسية لكي لا يكون هناك حاجز معرفي تكنولوجي بين ما يستعمله المتعلم في المنزل او المجتمع وبين ما موجود في البيئة المدرسية ومن هذه الوسائل (الشاشة

الذكية Smart TV –آي باد iPad - الهواتف الذكيـة Smart Phones – نظـارات الواقـع الافتراضي VR Glasses).

5. استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس تنمي مهارات التفكـير مثـل اسـتراتيجيات التعلم النشط خاصة، مـع مراعـاة ان أغلـب المنـاهج الدراسـية الحاليـة لا تتضـمن تنميـة لمهارات التفكير التاريخي او مهارات التفكير بشكل عام.

6. ينبغي على المعلم أن يحدد مهارات التفكير التاريخي التي يمتلكها الطلبة للتأكـد من مدى ما لديهم من مهارات وقدرات حتى يتمكن من تنميـة تلـك المهـارات والقـدرات بشكل يسير.

7. عـلى المـدرس ان يشـجع الطلبـة عـلى التفكـير في الأحـداث التاريخيـة وتصـور المستقبل لها، والافادة من المعلومات المحـددة واسـتعمالها في اسـتنتاج معلومـات اخـرى، وتنظيم العناصر التي تبدو وكأنها غـير مترابطـة، وتقـديم الأسـئلة التـي تـؤدي إلى تحفيـز الطلبة على التفكير.

عاشراً: فيما يأتي اهم التطبيقات العملية للتدريب على مهارات التفكير التاريخي:

1- تدريب الطلبة على كيفية تناول الأحـداث والمواقـف التاريخيـة وفقـاً لتسلسـلها الزمني والمكاني.

2- ان يعيد الطلبة بناء التسلسل الزمني والمكاني للأحداث التاريخية الرئيسـة التـي ادت إلى تشكيل صورة العصر الحالي.

3- تدريب الطلبة على تخيل الاحداث التاريخية ليـدرك ان لكـل عصر مـن العصـور التاريخية سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره من العصور التاريخية.

4- تدريب الطلبة على تحليـل الأحـداث التاريخيـة ليتعـرف الطلبـة ان كـل حـدث يؤدي إلى حدث آخر او يساهم في تغير بعض خصائص المجتمع الذي حـدث فيـه او يـؤثر

على مجتمعات اخرى فبعض الأحداث تعد مقدمات لتغيرات أساسية أُعيدت على وفقها تشكيل صورة المجتمعات.

5- اكساب الطلبة مهارات تقسيم الأحداث جغرافياً وفق أماكن حدوثها وتسمية الأماكن الجغرافية وتحديد الاحداث التاريخية المهمة التي حدثت في تلك المواقع الجغرافية ومدى تأثيرها على احداث المواقع الجغرافية الاخرى.

6- تدريب الطلبة على مهارة التنبؤ من خلال دراسة وتحليل إثر الأحداث المعاصرة في الأحداث المستقبلية.

7- تدريب الطلبة على أيجاد حلول فريدة للمشكلة ألتاريخية من خلال توليد أكبر عدد ممكن من الافكار والتساؤلات عن موضوع معين.

8- تدريب الطلبة على استعمال منهج البحث العلمي بأنواعه المختلفة.

9- تدريب الطلبة على استعمال اساليب التقويم التي يتمكنون من خلالها من اصدار احكام موضوعية على الاحداث التاريخية او المؤلفات والآراء والادلة وغيرها من المعلومات التي تتعلق بفترة زمنية ما.

الفصل الرابع

يورد المؤلفان في هذا الفصل نخبة ممتازة من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال التفكير التاريخي وعلى النحو الآتي:

اولاً: دراسة حميد، 2010، أثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة أثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة، وتمثلت أداة البحث في اختبار معرفي لقياس مهارات التفكير التاريخي، واستعملت الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

النتائج:

واسفرت النتيجة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج شجرة الأخطاء في تنمية التفكير التاريخي.

الاستنتاجات

1- ان انموذج شجرة الاخطاء قد اثبت فاعليته ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي في تنمية مهارات التفكير التاريخي .

2- جعلت خطوات هذا الانموذج المتعلم اقدر على الدفاع التاريخ كمجال دراسي من حيث كونه نمطاً للتفكير ومن حيث كونه علماً.

3- ان تدريس التاريخ يتطلب عناية خاصة من المعلم ضماناً لأحداث التفاعل بين المتعلم والدرس.

التوصيات

1- اعتماد انموذج شجرة الاخطاء في تدريس التاريخ للمرحلة الجامعية.

2- تضمين مناهج طرائق التدريس المقررة على الطلبة في الكليات التربوية اسس وخطوات للنماذج التدريسية الحديثة.

3- اهتمام اقسام التاريخ في الكليات التربوية بتنمية التفكير التاريخي لدى المتعلمين

4- تضمين كتب التاريخ وأدلته مواقف تعليمية وانشطة تمكن المعلم والمتعلم من اكتساب مهارات التفكير التاريخي.

ثانياً: دراسة التميمي، 2011، اثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

فرضية الدراسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير التاريخي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية "

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (66) طالباً وبواقع (34) طالباً في المجموعة التجريبية و(32) طالباً في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد الطلاب الراسبين أصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية (30) طالباً وعدد طلاب المجموعة الضابطة (30) طالباً، واستعملت اداة موحدة لدى مجموعتي البحث وهو اختبار مهارات التفكير التاريخي.

النتائج:

دلت نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام

استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

الاستنتاجات:

أسهمت استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب ، فضلا عن تنمية الجوانب السلوكية الأخرى كالالتزام بالدوام الرسمي وتنظيم الوقت.

ثالثاً: دراسة أحمد، 2011، أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي بالمرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة:

يهدف البحث الى: استكشاف أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (46) تلميذ وقسموا إلى مجموعة تجريبية ودرست باستخدام التدريس التبادلي، وأخرى ضابطة بالطريقة المعتادة مع المعلم، وتمثلت ادوات البحث في اختبار تحصيلي، واختيار مهارات التفكير التاريخي.

النتائج:

كشفت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (0.1) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء اداء التلاميذ المجموعة التجريبية عند مستوى (0.1) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التاريخي، ووجدت علاقة ارتباطية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي بين مستويات التحصيل وبعض مهارات التفكير التاريخي عند مستوى (0.1)، وبعضها عند مستوى (0.5).

رابعاً: دراسة طه، 2012، فاعلية استخدام نموذج ميرل وتنسون في تنمية المفاهيم والتفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

هدف البحث:

تهدف الدراسة إلى بيان فاعلية استخدام نموذج "ميرل وتنيسون" في تنمية تحصيل بعض المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس التفكير التاريخي.

النتائج:

1- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي في كل مهارة على حده والاختبار ككل، لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي للمفاهيم التاريخية، لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاريخي في كل مهارة على حده، لصالح التطبيق البعدي.

4- وجود فرق دال إحصائيا بين دراسات تلاميذ بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم التاريخية، لصالح التطبيق البعدي.

5- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ بالمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاريخي في كل مهارة على حده والاختبار ككل، لصالح التطبيق البعدي.

6- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ بالمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم التاريخية، لصالح التطبيق البعدي.

7- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير التاريخي في كل مهارة على حده والاختبار ككل، لصالح الإناث.

8- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم التاريخية، لصالح الإناث.

خامساً: دراسة تلة، 2012، فاعلية برنامج قائم على إعمال نصفي المخ باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على إعمال نصفي المخ باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لتلميذات المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من (27) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقد أعدت الباحثة قائمة من مهارات التفكير التاريخي تكونت من (5) مهارات رئيسة، اشتملت على (24) مهارة فرعية، كما استخدمت الباحثة اختبار مهارات التفكير التاريخي، ومقياس الاتجاه نحو التاريخ.

النتائج:

من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى التلميذات، فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ لدى التلميذات في مجموعة الدراسة.

سادساً: دراسة (جري 2012) مهارات التفكير التاريخي المتوافرة لدى معلمي المرحلة الأبتدائية

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية ومستوى ممارستهم لها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عدد من معلمي التاريخ ومعلماته من خريجي كليات التربية الاساسية و الذين يقومون بتدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية في المديريات العامة لتربية محافظة بغداد والبالغ عددهم (1430) معلم ومعلمة بواقع (530) معلماً بنسبة مئوية قدرها (6 0 ،37%) و(900) معلمة بنسبة مئوية قدرها (62,94%).واستخدم الباحث استبانة واعدها اداة الدراسة واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية)مربع كاي ،معامل ارتبط بيرسون ،معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لمعرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي (.

النتائج:

1- بلغت مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية (45) مهارة موزعة بين خمسة مجالات.

2- أن ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التاريخي، لم يرتقي الى المستوى المقبول.

3- ان ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي في مجال (التسلسل الزمني ،وقدرات البحث التاريخي) كان مقبولا.

4- ان ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي في مجالات الفهم والاستيعاب التاريخي ، ومجال التحليل والتفسير ، مجال تحليل القضايا ضئيل جداً.

سابعاً: دراسة العزاوي 2012، تقويم أداء مدرسي المرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي.

اهدف الدراسة:

1- تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية.

2- تقويم اداء مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية في ضوء تلك المهارات.

عينة الدراسة:

شملت عينة البحث (72) مدرساً ومدرسة في المدارس الاعدادية التابعة لمديرية التربية في محافظة ديالى وقد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أما أداة البحث فكانت استمارة الملاحظة وضمت (35) مهارة موزعة بين (5) محاور

النتائج:ـ

1- بلغ عدد المهارات غير المتحققة (21) مهارة وهي تشكل نسبة مقدارها)60%) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة، بينما بلغت المهارات المتحققة (14) وهي تشكل نسبة مقدارها (40%) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة.

2- احتل المستوى (ضعيف) المرتبة الأولى بين مستويات التقدير التي تضمنتها استمارة الملاحظة، فقد نال نسبة مقدارها (39.64%) من مجموع تكرار مستوى اداء المدرسين في تدريس مادة التاريخ يليه المستوى (مرتفع) وقد نال نسبة مقدارها (36.63%)، فيما احتل المستوى (متوسط) المرتبة الثالثة حاصلا على نسبة مقدارها (23.73%).

3- ان اداء المدرسين في مهارات التفكير التاريخي المحددة في الدراسة كان اداء ضعيفا" مقارنة مع المعيار المتبنى في الدراسة مع وجود تباين في الاداء.

4- أن اداء المدرسين في (محور التسلسل الزمني) و (محور الفهم التاريخي) كان اداء مقبولا" بشكل عام اذ تجاوز المعيار المتبنى في الدراسة.

5- أن اداء المدرسين في (محور تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار) و (محور التحليل والتفسير التاريخي) و (محور قدرات البحث التاريخي) كان اداء ضعيفا" بشكل عام اذ لم يتجاوز المعيار المتبنى في الدراسة.

الاستنتاجات:

1- ضعف مستوى اداء المدرسين بمهارات التفكير التاريخي جاء نتيجة متوقعة لتدني معرفتهم بمنهجية البحث التاريخي.

2- عدم كفاية أداء بعض المدرسين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير التاريخي مثل (التعلم التعاوني – العصف الذهني – التعلم المستند الى المشكلة) وغيرها.

3- عدم الاهتمام الكافي بتدريب المدرسين على مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التاريخي بشكل خاص.

4- افتقار مقررات كليات التربية الى مهارات التفكير التاريخي اللازمة للمدرسين.

ثامناً: دراسة علي 2013، أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

هدف الدراسة:

معرفة أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لـدى طلبـة كلية التربية الاساسية .

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة وبواقع (30) للمجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية و (30) للمجموعة الضابطة التي تـدرس بالطريقـة الاعتيادية.

نتائج الدراسة:

1- وجود فرق دال احصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة والضـابطة في متغير تنمية مهارات التفكير التاريخي في مادة تاريخ المغـرب العـربي الاسـلامي لمصـلحة المجموعة التجريبية.

2- ليس هناك فرق لصالح المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقـة الاعتياديـة في الاختبارين البعدي والقبلي لمهارات التفكير التاريخي.

الاستنتاجات:

1- قدرة التدريس المعد على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية عـلى تنميـة مهـارات التفكير التاريخي لطلبة المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

2- إن تـدريس التـاريخ باسـتعمال اسـتراتيجية الخـرائط الذهنيـة ينمـي التفكـير التاريخي عند طلبة المرحلة الثانية / كلية التربية الاساسية، مما قد يسـاعدهم مسـتقبلا في الإفادة مما قدم لهم في حل مشاكلهم ذاتيا.

3- إن تعليم التفكير وتنميته أمرٌ ممكنٌ في ظل توافر استراتيجيات حديثـة، ومـدرّس متمكن، والإمكانات المادية، وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيقه.

4- استعمال الطريقة الاعتيادية لا تنمي القدرات على التفكير التاريخي.

تاسعاً: دراسة حال،2013، فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير التاريخي والميل نحو المادة لدى الطالب المعلم بكليات التربية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير التاريخي والميل نحو مادة طرائق تدريس التاريخ لدى الطالب المعلم بكليات التربية بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (28) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ مقسمين الى (10) طلاب معلمين بكلية التربية جامعة بورسعيد، و(18) طالبا معلما بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس، أداة البحث: اختبار مهارات التفكير التاريخي – مقياس الميل نحو مادة طرق تدريس التاريخ.

النتائج:

1- وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (0.001) بين متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح التطبيق البعدي.

2- وجود فرق دال احصائيا عدد مستوى (0.001) بين متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الميل نحو المادة لصالح التطبيق البعدي.

3- يقسم البرنامج المقترح القائم على التعلم الإلكتروني بالفاعلية في تنمية مهارات التفكير التاريخي والميل نحو المادة لدى الطالب المعلم بكليات التربية شعبة

تاريخ، وذلك بنسبة(0.80) وفقا لمعادلة حجم التأثير بدلالة مربع ايتا(2) كمؤشر على الفعالية اذ يعد حجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الاحصائية.

عاشراً: دراسة الطيار، 2013 فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:-

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي في الاختبار البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي البعدي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 64 طالباً للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، للعام الدراسي 2012 – 2013 واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة.

النتائج:

1- وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي البعدي لمصلحة الاختبار البعدي.

الاستنتاجات:

1- أظهرت استراتيجية التدريس التبادلي تاثيراً ايجابياً واضحاً في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ.

2- استراتيجية التدريس التبادلي تولد لدى الطلاب افكاراً جديدة وتنمي قدراتهم على التحليل والتفسير والنقد بالاعتماد على انفسهم في البحث عن الحقائق والمعلومات التاريخية.

3- اكدت الدراسة ان استعمال استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة التاريخ تسهم في رفع المستوى العلمي للطلاب وتزيد من فهم واستيعاب المادة التاريخية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

4- جعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.

5- استعمال التدريس التبادلي يضفي على الدرس الحيوية والتشويق واستخراج الطاقات الكامنة لدى الطلاب وتفعيل دور العقل اكبر مما هو عليه في الطريقة الاعتيادية.

احد عشر: دراسة المكصوصي، 2014 أثر استخدام المصادر التاريخية الأصلية في تنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تعرف (أثر استخدام المصادر التاريخية الأصلية في تنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية).

وللتحقق من هدف الدراسة وضع الباحث الفرضيتان الصفريتان الاتيتان:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق استعمال المصادر التاريخية الأصلية في الاختبار القبلي و البعدي للتفكير التاريخي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق استعمال المصادر التاريخية الأصلية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق استعمال الطريقة التقليدية في اختبار التفكير التاريخي البعدي.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (62) طالباً وزعوا عشوائياً بين مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (31) طالباً لكل مجموعة.

ولقياس التفكير التاريخي أعد الباحث اختباراً تكون من (40) فقرة موزعة بين خمس مهارات رئيسة.

النتائج:

1- تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال المصادر التاريخية الأصلية على طلاب المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة التقليدية في تنمية التفكير التاريخي.

2- تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال المصادر التاريخية في الاختبار البعدي للتفكير التاريخي على المجموعة ذاتها في الاختبار القبلي.

الاستنتاجات:

1- قدرة التدريس المعد على وفق استراتيجية الخرائط الذهنية على تنمية مهارات التفكير التاريخي لطلبة المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

2- إن تدريس التاريخ باستعمال استراتيجية الخرائط الذهنية ينمي التفكير التاريخي عند طلبة المرحلة الثانية / كلية التربية الاساسية، مما قد يساعدهم مستقبلا في الإفادة مما قدم لهم في حل مشاكلهم ذاتيا.

3- إن تعليم التفكير وتنميته أمرٌ ممكنٌ في ظل توافر استراتيجيات حديثة، ومدرّس متمكن، والإمكانات المادية، وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيقه.

4- استعمال الطريقة الاعتيادية لا تنمي القدرات على التفكير التاريخي.

التوصيات:

1- التأكيد على استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ لدورها الفعال في تنمية التفكير التاريخي ومهاراته.

2- التأكيد على استخدام المصادر الأصلية من قبل المدرسين في غرفة الصف لما لها من أثر فعال في التدريس.

3- أدخال أساليب استخدام المصادر الأصلية ضمن الدورات التدريسية التي تعقد للمدرسين والمدرسات أثناء الخدمة.

اثنى عشر: دراسة الفتلاوي، 2014 مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين.

هدف الدراسة:

اعداد قائمة بمهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في جامعتي بغداد (كلية التربية للبنات وكلية التربية أبن رشد) والمستنصرية (كلية التربية وكلية التربية الاساسية).

عينة الدراسة:

تألفت عينة البحث من (100) تدريسي في اقسام التاريخ في كلية التربية وكلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية وكلية التربية للبنات وكلية التربية أبن رشد في جامعة بغداد من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه وبدرجة (أستاذ – وأستاذ مساعد – ومدرس – ومدرس مساعد).

الاستنتاجات:

1- ظهر من النتائج ان بعض مهارات التفكير التاريخي مهمة الى درجة كبيرة عند تدريسي التاريخ.

2- وان هناك (6) فقرات يحتاج الى الاهتمام بها بصورة أكثر حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (4،5،6،7،8،9)

3- المهارة التي حصلت على اعلى مرتبة تحديد الاسباب المعلنة للحدث التاريخي، والمهارة التي حصلت على اقل مرتبة تكوين صورة متكاملة عن الحدث التاريخي

4- المهارة التي لم تحصل على اي درجة (يقارن الاحداث التاريخية عبر العصور) (يقيم اراء المؤرخين حول الماضي)

5- الفقرة التي حصلت على المرتبة الاخير لكل مهارة من مهارات التفكير التاريخي (اظهار العلاقات بين الاحداث التاريخية) (تحديد مكان الحدث التاريخي على الخريطة)

(اصدار الاحكام على الاحداث التاريخيـة)(التوصـل الى الحقـائق والمفـاهيم والتعمـيمات) (التوصل الى نتائج عامة توكد صحة المادة التاريخية)

6- المهارة التي جاءت في الوسط (استخدام منهج البحث التاريخي)

7- اكد اغلب التدريسيون ان هذه المهارات هـي جـوهر علـم التـاريخ وينبغـي ان يمارسها التدريسيون اثناء درس التاريخ ليتمكن الطلبة من اتقانها وممارستها عنـد دراسـة التاريخ.

ثلاثة عشر: دراسة عبـد اللــه (2014) فاعليـة برنـامج (Risk) في تنميـة مهـارات التفكـير التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية.

هدف الدراسة:

التعرف على فاعلية برنامج (Risk) في تنمية مهارات التفكـير التـاريخي لـدى طالبـات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (49) طالبـة تـم توزيـع الطالبـات عشـوائياً بـين مجمـوعتين تجريبيـة وضـابطة وبواقـع (25) طالبـة للمجموعـة التجريبيـة و(24) طالبـة للمجموعـة الضابطة.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة تفـوق طالبـات المجموعـة التجريبيـة عـلى طالبـات المجموعـة الضابطة في اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي.

الاستنتاجات:

زيادة تفاعل طالبات الصف الرابع الادبي مع المحتوى الدراسي للمادة العلمية مـما زاد من عملية تنمية مهارات التفكير التاريخي.

التوصيات:

1- يمكن اعتماد برنامج (Risk) في تدريس مادة التاريخ في الصف الرابع الادبي لما له من دور في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

2- جعل برنامج (Risk) ضمن مفردات مادة (الاتجاهات الحديثة في التدريس) في كليات التربية لكي يلم بها الطلبة في اثناء مدة اعدادهم للخدمة.

اربعة عشر: دراسة زائد (2015) فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام التعلم الخليط لتنمية مهارات التفكير التاريخي والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

اهداف الدراسة:

1- اعداد برنامج قائم على استخدام التعلم الخليط.

2- تحديد مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

3- تحديد مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

4- معرفة تأثير البرنامج على تنمية مهارات التفكير التاريخي.

5- معرفة تأثير البرنامج على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.

نتائج الدراسة :

1- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي /البعدي في اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل لصالح القياس البعدي.

2- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي /البعدي في كل مهارة من مهارات اختبار التفكير التاريخي لصالح القياس البعدي.

3- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي /البعدي في اختبار مهارات التواصل الاجتماعي ككل لصالح القياس البعدي.

4- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي /البعدي في كل مهارة من مهارات اختبار التواصل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

الـمصادر:

1- ابراهيم، فاضل خليل، داود، فـائز محمـد،2001، **الطرائـق التعليميـة والتعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلـة الاعداديـة** بمحافظـة نينـوى بـالعراق، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، العدد 2.

2- ابراهيم، مجدي عزيز،2002، **المنهج التربوي و تحديات الـعصر** ، القـاهرة ، عـالم الكتب.

3- ابو حطب، فؤاد، محمد سيف الدين فهمي، 1984، **معجم علم النفس والتربيـة،** الجزء الاول، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، مصر.

4- أبو رحمة، إياد وآخـرون.2010 ، **قـراءات في المنـاهج والتـدريس،** ط1، دار وائـل للنشر، الأردن.

5- ابو شعبان ، نادر خليل ، 2010 ، **اثر استخدام اسـتراتيجية تـدريس الاقـران عـلى تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة.

6- احمد إبراهيم شلبي ويحيى عطية سليمان وآخـرون، 1998، **تـدريس الدراسـات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، المركز المصري للكتاب.

7- أحمد، عفاف عبد الرحمن، 2011، **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبـادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهـارات التفكـير التـاريخي بالمرحلـة الإعدادية**، رسالة ماجستير، جامعة قناة السويس - كلية التربية، مصر.

8- استيتية، دلال ملحس، عمر موسى سرحان، 2008، **التجديدات التربويـة**، ط1، دار وائل للنشر ، عمان.

9- ألأسدي، عباس حنون مهنا،2010، **التفكـير التحلـيلي وعلاقتـه بالأفكـار المتضـادة والأسلوب الغراس – المعرفي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب 0

10- امين ، اميمة محفوظ محمد ، 2008، **فاعلية استراتيجية تبـادل الادوار في تنميـة التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمـادة التـاريخ لـدى طالبـات الصـف الثـاني الثـانوي بالمدينة المنورة**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة طيبة.

11- بدوي ،عبد الرحمن،1992،**النقد التاريخى** ،ط1،دارالنهظة ، القاهرة.

12- بكار ، عبد الكريم ، 2010 ، **تكوين المفكر** ، ط1، دار السلام ، القاهرة

13- بونو، ادوارد دي،2001، **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبدالكريم ياسين وآخـرون، ط1، دار الرضا للنشر ، دمشق.

14- تله، أزهار عبـد المـنعم، 2012، **فاعليـة برنـامج قـائم عـلى إعـمال نصـفي المـخ باستخدام الخرائط الذهنيـة في تنميـة مهـارات التفكـير التـاريخي والاتجـاه نحـو المـادة**، اطروحة دكتوراه، جامعة قناة السويس، مصر.

15- التميمي، سلوان عبد احمد، 2011، **اثر إستراتيجية الـتعلم المسـتند إلى المشـكلة في تنمية مهارات التفكير التأريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، جامعـة ديالى – كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

16- جابر، عبد الحميد جابر. 2008، **اطر التفكير ونظرياتـه**، ط1، دار المسـيرة للـنشر، الأردن.

17- الجاعوني ، سوسن خليل ،2007، **فاعلية مدخل الاحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

18- جري، خضير عباس، 2012 ،"**مهارات التفكير التاريخي المتوافرة لدى معلمي المرحلة الأبتدائية** "، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية،العدد102.

19- الحازمي، هناء محمد سليمان، 2006،**فاعلية برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة،** رسالة ماجستير، مناهج وطرق التدريس، جامعة طيبة – كلية التربية للعلوم الإنسانية، المملكة العربية السعودية.

20- حال، محمد محمد احمد، 2013، **فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير التاريخي والميل نحو المادة لدى الطالب المعلم بكليات التربية**، اطروحة دكتوراه، جامعة بورسعيد - كلية التربية، مصر.

21- حسين، ثائر غازي ، **2007، تنمية مهارات التفكير**، ورشة عمل، منشور على شبكة الانترنيت، مركز ديبونو **www.debono.edu.jo**.

22- حميد، سلمى مجيد، 2010، **أثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى**، بحث منشور، مجلة الفتح، العدد 44، جامعة ديالى، العراق.

23- الحويري، محمود محمد،2001، **منهج البحث في التاريخ**، القاهرة.

24- خريشة، علي كايد. 2004، **مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية**،مجلة كلية التربية، العدد (21) جامعة الإمارات العربية المتحدة.

25- الخياط، عبد الكريم عبد الله، 2004، **ابرز توجهات مناهج الدراسات الاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي**، بحث منشور، مجلة الخليج العربي، العدد 92.

26- الدسوقي، حنان. 2011 ، **فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التاريخي والميل الى المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، الموقع الالكتروني http://dr-hanan-eldesouky.blogspot.com/.

27- زائد، هند يوسف محمد،2015، **فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام التعلم الخليط لتنمية مهارات التفكير التاريخي والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، اطروحة دكتوراه،جامعة عين شمس - كلية التربية، مصر.

28- الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، 2001 ، **مبادىء علم النفس التربوي** ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، الإمارات العربية المتحدة.

29- سعادة، ـ2006، **تدريس مهارات التفكير**، ط1،الاصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

30- سعادة، جودت احمد، 2003، **تدريس مهارات التفكير**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

31- السليتي، فراس. التعلم والتعليم،2008، **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب الثقافي، الأردن.

32- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر،2007، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة.

33- الطاهر ، مهدي بن احمد ، 1999، **اثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب**

الصف الاول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية،اطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة ام القرى.

34- طه، جيهان محمود، 2012، **فاعلية استخدام نموذج ميرل وتنسون في تنمية المفاهيم والتفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي**، اطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.

35- طه، عبد الواحد ذنون،2004،**أصول البحث التاريخي**، بيروت.

36- الطيار، هشام اسعد إسماعيل، 2013،**فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير، جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

37- العبادي، عبد الحميد، **علم التاريخ عند العرب**،2015،مجلة الرسالة، العدد (196)، الانترنت.

38- عبد الرزاق، سهام، **مصطلح التاريخ بين المفهوم الشائع والطرح القرآني**، الموقع الالكتروني

http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1587

39- عبد الله، ندى هاشم، 2014، **فاعلية برنامج (Risk) في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية**، بحث منشور، مجلة كلية التربية / جامعة واسط، العدد (17).

40- عبد الهادي، شيرين كامل، 2008، **برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلامذة المرحلة الثانية من التعليم الاساسي وميولهم نحو المادة**، اطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

41- العتيق، عبد الله بن سُليمان،**مقالة**.

42- عثمان، حسن،2000،**منهج البحث التاريخي**،القاهرة.

43- العزاوي، محمد عدنان محمد، 2012، **تقويم أداء مدرسي المرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**، رسالة ماجستير، جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.

44- عزيز ، اوان كاظم ، 2005، **التفكير الناقد وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي المرحلة الثانوية**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.

45- عقيلي، محمد محمد احمد موسى وطاهر محمود الحنان. 2012، **برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير اللغوي والتاريخي وأثره على زيادة الوعي ببعض القضايا المحلية والعالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، كلية التربية بالوادي الجديد، مصر.

46- علي ، عصام عبد الوهاب عز الدين ، 2006، **اثر استخدام انموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ**،اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

47- علي، اركان حسين، 2013، **أثر إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة كلية التربية الأساسية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

48- العوضي ، عبد اللطيف محمد صالح ، 1983، **تأثير بعض مداخل تدريس التاريخ على تحقيق أهدافها المعرفية للصف الأول الثانوي بالكويت**،اطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة عين شمس.

49- العوضي، ابو مالك،2010، **أهمية معرفة التاريخ لطالب العلم.**

50- عيسوي، عبدالرحمن محمد،1985، **علم النفس بين النظرية والتطبيق**، دار الكتب الجامعية، الاسكندرية، مصر.

51- الغباري، ثائر وآخرون. 2008، **علم النفس العام**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، الأردن.

52- الفتلاوي، زينب صالح حسن، **2014، مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين**، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة المستنصرية.

53- القاسم، وجيه بن قاسم، واخرون، 2007، ط2، **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**، المملكة العربية السعودية .

54- كعدان، عبد الناصر، **دراسة تاريخ العلوم عند العرب في مواجهة العولمة**، الانترنت.

55- اللقاني، احمد حسين. 1979 ، **اتجاهات في تدريس التاريخ**، ط2، عالم الكتب القاهرة.

56- اللقاني، الجمل، علي احمد، 1996، **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، ط2، دار عالم الكتب، القاهرة.

57- اللقاني، واخرون، 1990، **تدريس المواد الاجتماعية**، الجزء الاول، عالم الكتب، القاهرة.

58- المعجم الوجيز، 1998، القاهرة.

59- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (808 ه)، **مقدمة ابن خلدون**، المجلد الأول، ط1، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1977.

60- المكصوصي، احمد محمد راضي، 2014، **أثر استخدام المصادر التاريخية الأصلية في تنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

61- ملحم، سامي محمد.2001، **سيكولوجية التعلم ولتعليم الأسس النظرية والتطبيقية** ، ط1، دار المسيرة للنشر، الأردن.

62- المهنكر، علي سعيد، 2010، **واقع التعليم في البلاد العربية وتطلعات الجودة**، بحث منشور، مجلة قطوف المعرفة، العدد 4، ليبيا.

63- المؤسسة الأمريكية للدراسات السريانية، نيو جرسي، الانترنت .

64- مؤنس، حسين. 1984، **التاريخ والمؤرخون**، دار المعارف القاهرة.

65- مؤنس، حسين،1984، **التاريخ والمؤرخون**، القاهرة.

66- الناشف ، عبد الملك ،1981 ، **التاريخ طبيعته والطريقة التاريخية في تدريسه** ، معهد التربية أونروا اليونسكو ، عمان ، الأردن.

67- نوفل، محمد بكر ومحمد قاسم سيعفان. 2011، **دمج مهارات التفكير بالمحتوى الدراسي** ، دار المسيرة للنشر ، عمان الأردن.

68- هيمة، حميد، 2007. **الديمقراطية والعلمانية في المغرب العربي**، صحيفة الحوار المتمدن، العدد (1890)، الانترنت.

69- هيمه، حميد،2007، **الديمقراطية والعلمانية في الوطن العربي**، مجلة الحوار المتمدن، العدد (1890).

70- يزبك، قاسم،1993،**التاريخ ومنهج البحث التاريخي**، بيروت.

71- Barrell, J. Students preconception introducing meachaines, American Journal of Science, Vol. 50, No.2. 1991.

72- Dunn, R. (1996): **Bring History Alive**: A source Book for Teaching World History, Los Angeles, National Center for History in schools.

73- Elezabeth Anne Yeager,& O.L.Davis:**Classroom Teachers Thinking About Historical** Text: An Exploratory Study Theory And Research "SocialEducation, Vol.24, No.2, Septemper, 1996, P.146.

74- Herrmann N: THE Creative Brian Lake Lure North Carolina Brian Books ،1989 ،p:35.

75- Hilary Bourdillon,: **Teaching History** (London, New York Association with the Open University, 2000, P.3.

76- John D ,Hoge, **Achieving History Standards in Elementary Schools** ,Eric Clearinghouse for Social Studies /Social Science Education Bloomington in,1994.

77- Richard M. Felder and Rebecca Brent, **How To Improve Teaching Quality,** Quality Management Journal, 6(2), 9-21 (1999).

78- Robert H ,Mayer, Learning to Think Historically:The Impact of a Philosophy and Methods of history course on three preserves teachers **,paper presented at the annual meeting of the American Educational Research assertions 84 the** ,Chicago , Eric Data Base, April 21-25,2003

79- Sam Wineburg,: Historical Thinking and Other Unnatural Acts Charting the Future of Teaching the Past ,U.S.2001.

80- Stradling, R.:" Teaching 20 Th Century European History", Education History Teaching, 2001, P.290

81- T. Kathryn,. & w. Luther,.:" **Learning To Think Historically" Education Psychologist**, Vol.29,No.2, 1999, PP.71-77.

82- Yeager Elizabeth Anne &Davis O.L.JR, **Classroom Teachers: Thinking about Historical texts: An Exploratory Study:Theory and Research in Social Education**,VOI24 NO2.

حاول المؤلفان إيضاح مفهوم التفكير بشكل عام والتفكير التاريخي بشكل خاص والتعرف على مهاراته ، من خلال أربعة فصول يتضمنها الكتاب .
وتناول الفصل الأول مفهوم التاريخ وآراء الفلاسفة العرب والمستشرقين في علم التاريخ وصولاً الى الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ والتعرف على انجع الاقتراحات لتطوير تدريس مادة التاريخ .
اما الفصل الثاني تضمن مفهوم التفكير وخصائصه ومستوياته ومزاياه واهم أدوات التفكير ، فضلا عن مفهوم مهارات التفكير وحاول المؤلفان القاء الضوء على دور المعلم في تنمية مهارات التفكير ، واهمية تعليم مهارات التفكير للمعلمين والطلبة ، والتعرف على اهم المعوقات التي تواجه تعليم مهارات التفكير.
وتضمن الفصل الثالث مفهوم التفكير التاريخي وخصائصه واهميته ، والى تنمية التفكير التاريخي والتعرف على أساليب تنمية التفكير التاريخي فضلا عن مهارات التفكير التاريخي وتصنيفها ، ودور المعلم في تنمية مهارات التفكير التاريخي والتعرف على التطبيقات العملية للتدريب على مهارات التفكير التاريخي.
وحاول المؤلفان في الفصل الرابع جمع اهم الدراسات التي اختصت بالتفكير والتفكير التاريخي بشكل خاص وبلغ عددها أربعة عشر دراسة .



daramjadbooks amjadbooksdp daramjadbooks
dar.amjad2014dp@yahoo.com daramjadbooks@gmail.com



ibsarBraillejo ibsarbraillejordan@gmail.com

للتواصل و الإستفسار: TelFax :+9624653372 +962796914632 +962799291702 +962796803670

